Cine y educación puede ser leído como un texto inaugural sobre la apropiación del cine no como instrumento educativo, sino como herramienta de la imaginación cotidiana. Las reflexiones contenidas en este libro posicionan conceptos muy usados, pero poco comprendidos, desenmascaran conservadurismos académicos y de políticas públicas en el área de la educación e instigan a un cambio de postura fundamental para el conocimiento y para la vida. Tal vez la mayor contribución de esta investigación, iniciada hace ocho años en el ámbito de la Facultad de Educación de la UFRJ y que se extendió creativamente por escuelas públicas, cinematecas, hospitales y muchos otros espacios de encuentro y aprendizaje, haya sido reconocer que la aventura de la cognición está dentro nuestro, desde siempre, bastando una centella cualquiera, interior o del proyector cinematográfico para poner al sujeto en movimiento. El cine tiene espacio privilegiado en esta reflexión, percibiéndose de qué modo se transformó en una de las más inmediatas experiencias del mundo contemporáneo y uno de los instrumentos más eficaces para "aprender y desaprender", construir y deconstruir las certezas del mundo. Nada más natural que usarlo como mecha de la transformación necesaria de una realidad modelada y pronta para una vivencia automatizada.

Hernani Heffner
Conservador jefe de la cinemateca
del Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro (MAM-Rio)

9 789563 352177

UNIVERSIDAD DE CHILE Instituto de la Comunicación e Imagen ICEI

UNIVERSIDAD DE CHILE Instituto de la Comunicación e Imagen ICEI MAGÍSTER en CINE DOCUMENTAL

20 años DEP Departamento de Estudios Pedagógicos Facultad de Filosofía y Humanidades

ADRIANA MABEL FRESQUET CINE Y EDUCACIÓN: LA POTENCIA DEL GESTO CREATIVO OCHOLIBROS

ADRIANA MABEL FRESQUET

CINE Y EDUCACIÓN: LA POTENCIA DEL GESTO CREATIVO

Reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela

OCHOLIBROS

Agradecimientos

A todos los colegas y alumnos del proyecto Cine para Aprender y Desaprender desde 2006 hasta hoy. A Hernani Heffner, compañero de un largo camino, memoria viva del cine brasileño que creyó en este proyecto de cine y educación cuando era apenas un sueño. A los colegas y autoridades de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, que apoyaron cada paso del camino. A Alain Bergala, por la confianza y generosidad. A Núria Aidelman, por el empujón inicial. A Márcia Xavier, Ana Lúcia de Almeida Soutto Mayor, Alexandre Ferreira Mendonça, Cristina Miranda, Verônica de Almeida Soares, Paulo Henrique Vaz, por haber sido compañeros de ruta. A Clarissa Nanchery, potencia intelectual y creativa de los afectos. A Denise Polônio, amiga, aprendiente/enseñante. A los orientandos Janaína Pires García, Edmur Paranhos, Gisela Pascale Leite, Marina Rodrigues de Oliveira, Selma Tavares Rebello, Marina Tarnovski, Glauber Resende Domingues, Regina Barra, Thiago Norton, Greice Cohn, Dina Pereira, Fernanda Omelczuk y Andreza Berti, que multiplicaron con sus brazos las actividades de extensión traducidas en investigaciones de maestría y doctorado. A Cezar Migliorin, poeta compañero, amigo de la infancia, de la escuela y del cine. A Anita Leandro, por su precisión y sensibilidad. A Sol, cuya sonrisa ilumina desde la secretaría, toda la Facultad de Educación. A Maíra Norton, por su experiencia y modestia. A los más de cincuenta becarios de iniciación artística, científica y de extensión universitaria que se comprometieron con sus conocimientos, donde era más necesario, cada día. Al amigo Mário Alves Coutinho, por

la confianza y cariño por nuestro trabajo. A Luiz Garcia, por ayudar a elegir la imagen de la tapa y pintarla. A Milene Gusmão, Inês Teixeira, Rosália Duarte, Marialva Monteiro y Bete Bullara, compañeras y amigas de la Red KINO: Red Latino-Americana de Educación, Cine y Audiovisual. A todos aquellos que, de modo visible o invisible, conocido u oculto participaron de esta travesía con su trabajo, apoyo y respeto. A Walter Kohan, por desviar mi camino hasta aquí.

Un agradecimiento especial a los cineastas y especialistas que nos recibieron con sus imágenes y experiencias para aprender con sus gestos creativos: Nelson Pereira dos Santos, a quien agradecemos particularmente por apadrinar la Escuela de Cine del CAp UFRJ en 2008. A Alicia Vega, Ignacio Agüero, Luiz Rosemberg, Eduardo Coutinho, Walter Carvalho, Lucrecia Martel, Sandra Kogut, Vincent Carelli, Joel Pizzini, Flavia Castro, Consuelo Lins, Felipe Barbosa, Luiza Lins, Maria Augusta Ramos, Roberval Duarte, Manaíra Carneiro, German Doin Campos, Tatiana Albert, Ricardo Miranda, Alexandre Nascimento,"Fifo", Nathalie Bourgeois, Gustavo Fischman, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Marília Franco, Wilson Cardoso, Andrea Penteado, Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, entre otros.

Cabe también agradecer a las instituciones que financiaron el proyecto y los eventos con becas o auxilios en todos estos años: FAPERJ, FUJB/BB, CNPq, CAPES, UFRJ (PR-1/2/3/5), SEBRAE/FINEP/Ministerio de Ciencia & Tecnología, Embajada de Francia, Consulado de España, Consulado de la República Argentina

Alteridad y creación

Este libro pertenece a una colección en la editorial brasileña que recibe este nombre. Ella pretende crear un espacio para el diálogo de la educación con experiencias creativas. Una aproximación con las artes en general, y en particular con el cine. Las artes provocan, atraviesan, desestabilizan las certezas de la educación, perforan su opacidad e instauran algo de misterio en su modo explícito de presentarse, al menos, en el espacio escolar. Si en la escuela y en la universidad las artes se constituyen como un otro, por la diferencia radical entre crear y transmitir, ellas son, también, un "otro" en relación a los profesores y estudiantes, reflejándonos con su mirada, devolviéndonos nuestra propia imagen con otros colores y formas. Las artes, también, se revelan como una ventana para descubrir un mundo inacabado, ávido de transformaciones y de memorias para proyectar futuros. Un mundo inclusivo, sensible, atento a la producción de subjetividad y a la creación de lazos, más allá de las redes. De ese modo, la cultura se torna la materia prima para la creación de significados en un intercambio poético de experiencias intelectuales y sensibles. En el gesto de habitar los espacios educativos con arte, se imprime una enorme responsabilidad para la reinvención de sí y del mundo con el otro. La presente colección reconfigura saberes y prácticas que emergen de la potencia pedagógica de la cultura audiovisual. Nuevos desafíos para pensar la educación como experiencias de alteridad y creación.

En este volumen pretendo compartir algunas reflexiones producto de los siete años de proyectos del CINEAD en el Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual de la Facultad de

Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, que me permitieron apreciar la potencia pedagógica del cine como gesto de creación y de alteridad. Presento iniciativas diversas para introducir la experiencia del cine con profesores y estudiantes de educación básica, dentro y fuera de la escuela, visando una pedagogía emancipadora que escape de la explicación y apueste por las capacidades sensibles e intelectuales de sus sujetos, espectadores/actores – "aprendientes"/ "enseñantes". Reflexiones sobre la práctica inaugural del Minuto Lumière con niños, –o despertando al niño que nos habita–, ocupan un lugar central en el texto sobre una vivencia que, en alguna medida, restaura la propia infancia del cine. Arriesgarse a crear escuelas de cine en las escuelas públicas constituye un gesto creativo, lúdico y profanador de una sinfonía casi unísona de las narrativas del mercado; husmear otras narrativas invisibles, inventarlas, es la propuesta. Y así como hacer un simple encuadre refleja la posibilidad de ocultar/revelar el mundo, tensionar la creencia y la duda cuando aprendemos cine nos enseña otra relación con el conocimiento. En la divisa entre descubrir e inventar el mundo ganamos nuevas posibilidades para conocernos e inventarnos.

En la portada, incluimos *El regador regado* (*L'arroseur arrosé*, Francia; Luis Lumière, 1986), para expresar algo de la irreverencia y del color que los niños imprimen al cine, cuando aprenden haciendo arte.

Índice

Cine en la escuela y educación integral 13

Prefacio a la edición chilena 17

Presentación 21

Prólogo 23

Capítulo 1
Reflexiones sobre algunas experiencias
de cine y educación 27

Capítulo 2
Puentes y caminos "entre" la realidad y la imaginación 41

Capítulo 3
El cine como arte en la escuela: un diálogo
con la hipótesis de Alain Bergala 56

Capítulo 4
El Minuto Lumière: niños y niñas restaurando
la infancia del cine 93

Capítulo 5
¿Por qué crear escuelas de cine en escuelas públicas? 133

Capítulo 6
Dentro y fuera de la escuela: en el hospital,
en la cineteca, en la comunidad 165

Referencias 184

Cine en la escuela y educación integral

El libro de Adriana Fresquet llega a nuestro país en un momento en que se han puesto en juego no solo ciertos cambios en la estructura de nuestro sistema educativo, sino que el debate toca el sentido mismo de la educación.

Por años el paradigma dominante ha sido un concepto restrictivo de "calidad educativa", expresado en un conjunto acotado de áreas curriculares, con acento en el conocimiento de ciertos contenidos, los que a su vez son validados a través de pruebas estandarizadas. Aquello que no puede ser medido por la vía de estas pruebas ha perdido gravitación y ha sido marginalizado de la experiencia de la escuela.

Bajo este paradigma hegemónico, lo que más se ha resentido es aquella dimensión formativa de la escuela –junto a ciertos saberes humanísticos y artísticos–, y con ello la idea de una educación integral. La escuela ha dejado de ser un lugar que facilita experiencias para que cada niño y joven pueda recepcionar críticamente la cultura, la sociedad y el tiempo que le ha tocado vivir y, al mismo tiempo, pueda vivir experiencias que pongan en juego no solo sus capacidades cognitivas, sino también su sensibilidad, su imaginación y sus emociones.

La pensadora norteamericana Martha Nussbaum señala en su libro *Sin fines de lucro* que una vida no examinada no merece la pena de ser vivida. Lo dice a propósito de situar la importancia de las humanidades en el tiempo presente. Podríamos agregar, al hilo de esta idea, que una experiencia en la escuela que no facilite la posibilidad de que cada niño o joven pueda visitarse interrogar su existencia e ir viviendo de manera consciente el

modo como llega a ser quien es, es una experiencia de escuela vacía e incompleta.

Otro tanto podríamos decir del hecho de no encontrar el individuo en la experiencia escolar la posibilidad de examinar los problemas de su comunidad política y de su tiempo, la oportunidad de constituirse en un ciudadano y en un sujeto político y la posibilidad de desarrollar, como fundamento ético de esa ciudadanía, el aprendizaje de la alteridad.

En este marco el cruce entre cine y escuela –entre arte y educación– adquiere enorme sentido, y trae consigo grandes potencialidades para el desarrollo de una educación integral. Ofrece la oportunidad de vivir experiencias significativas y expansivas como espectador y como creador.

Como espectador lúcido e ingenuo, tiene la oportunidad de vivir experiencias globales en las que se ponen en juego, a través de las imágenes, la acción y los diálogos, su imaginación, su sensibilidad, su conocimiento. Por medio de las películas puede aprender y desaprender, como diría Adriana Fresquet. Puede plantearse nuevas preguntas o encontrar respuestas a interrogantes que ya traía consigo. Incluso puede encontrar respuestas a preguntas que nunca antes se había formulado. A través del cine en la escuela puede aproximarse a esa "vida examinada" que señala Nussbaum.

El cine en la escuela permite también a los niños y a los jóvenes descubrirse a sí mismos como creadores. Los nuevos desarrollos tecnológicos han acercado las posibilidades de producción de cortos y largometrajes, de ficción y documentales (o de los híbridos posibles entre estas dos vertientes). Aunque para no obnubilarse con la tecnología, allí está la experiencia de la profesora chilena Alicia Vega que con tijeras, lápiz y papel, también desarrolla la potencia creativa del cine en las escuelas.

El cine abre, por tanto, la posibilidad a una pedagogía de la creatividad y de la imaginación y, de paso, enseña un conjunto de valores y prácticas, asociados al trabajo exigente y sistemático, que implica plasmar en un proyecto el resultado de una idea creativa.

El libro de Adriana Fresquet se interna, además, en campos más complejos sobre la relación entre creatividad e imaginación, por un lado, y aprendizaje, por otro. La pedagogía no termina de entregar completamente su secreto: no sabemos a ciencia cierta cómo aprendemos. No es claro cómo llegamos a saber lo que sabemos ni a retener aquella parte del conocimiento que poseemos. Lo que sí sabemos es que intervienen procesos motivacionales, cognitivos y emotivos, unido a experiencias significativas. En esos procesos creativos y en el despliegue de la imaginación, en la concreción de proyectos con sentido, se encuentra buena parte del secreto de cómo aprendemos y cómo llegamos a mantener actualizado lo que sabemos.

Walter Benjamin decía que la educación de los niños y niñas debía estar a cargo de los artistas y de los magos. No parece una mala combinación. El cine tiene bastante de arte y de magia. Por ello encierra una potencialidad que uno intuye, y que se jugará en gran medida en el diálogo con los pedagogos y con la posibilidad de convencer a algunas autoridades públicas de la importancia de una política de Estado que promueva y sistematice el ingreso del cine en la escuela chilena.

Por último, para quienes trabajamos en la formación de profesores, un tema que cruza todo el proceso formativo es lo que se conoce como la construcción de la identidad docente. Es decir, el modo en que un joven estudiante de pedagogía se llega a comprender a sí mismo como profesor. En este sentido también interesa el cine y sus posibilidades para la formación de

docentes. Cómo el cine ha retratado la escuela y a los profesores, por ejemplo, pero más allá de ello cómo el cine puede aportar a la construcción de experiencias que faciliten ese complejo camino que lleva un día a un joven a decir que de ahí en adelante es un profesor. No uno cualquiera, sino uno capaz de trabajar en las escuelas una educación integral, que facilite –con imaginación y un poco de magia– el desarrollo de experiencias formativas, creativas y expansivas en los niños y jóvenes.

Ernesto Águila Zúñiga.
Director del Departamento de
Estudios Pedagógicos (DEP)
Facultad de Filosofía y Humanidades
de la Universidad de Chile

PREFACIO A LA EDICIÓN CHILENA

Pocas veces en la vida materializamos los sueños al punto de tornarlos integralmente realidad. Eso fue para mí conocer a Alicia Vega y a Ignacio Agüero, y gracias a ellos hoy estar publicando este libro en Chile. *Cien niños esperando un tren* es al mismo tiempo un documental y una ficción. Documenta un modo de introducir a niños pequeños en la experiencia del cine y nos lleva a la ficción de imaginar cómo sería aprender con esa magia, ese interés, esa pasión en quien enseña y en quien aprende y por el objeto aprendido. Alicia nos inicia en el mundo del cine por el lado invisible, por lo que no vemos, su física, su funcionamiento, e Ignacio se ocupa de hacer los encuadres para mostrarnos, bien de cerca, el brillo en la mirada de quien aprende descubriendo con alegría conocimientos sobre este arte, dispuesto a compartirlo con quien está a su lado.

Confieso que *Cien niños esperando un tren* fue una de las grandes inspiraciones para este libro. Un tren que nos trae el inicio de la historia del cine y la posibilidad de restaurar su propia infancia, conociendo las imágenes de los hermanos Lumière y atreviéndonos a hacer de cuenta que nosotros mismos somos Louis, filmando con sus diecisiete metros de película, en una única toma. El cinematógrafo, con todas sus limitaciones, permitió germinar todos los géneros del cine, efectos especiales, *travelling*, entre otras posibilidades. Y fueron sus limitaciones, o mejor dicho, la falta de posibilidades técnicas del dispositivo, lo que llevó a los hermanos Lumière y a sus operadores a buscar, tal vez intuitivamente, los mejores ángulos para mantener el objeto filmado durante más tiempo en el cuadro, ganar profundidad

de campo, etcétera. Por eso, quisiera pensar aquí, junto a todo profesor interesado en establecer y profundizar el diálogo entre cine y educación, la propia escuela como cinematógrafo. Como aquel lugar, lleno de limitaciones, que nos permite hacer un plano fijo de lo real, y al mismo tiempo, crear al encuadrar aquello que nos llama la atención del mundo, que nos sorprende aún más al ver y rever su proyección. Su falta de recursos técnicos contrasta con la técnica de los dispositivos móviles de comunicación, que los alumnos traen y con el que producen imágenes. Al encontrarse en un espacio para aprender cine en la escuela, esa producción es desafiada por el encuentro directo con la obra cinematográfica, provocando alteraciones en los modos de ver y de hacer imágenes.

La preocupación de Alicia por que todos los niños vayan al cine y la de Ignacio por que todo el mundo pudiera conocer el trabajo de Alicia, tienen un reflejo en este libro que apuesta a que cualquier profesor puede hacer experiencias de cine con sus alumnos, aprendiendo junto con ellos.

La pedagogía del cine, como potencia de un gesto político, ético y estético, se inspira en esa preocupación de Alicia por llevar la información a los pequeños, haciéndolos adivinar lo que irá a trabajar con ellos, desde la etimología de los juegos ópticos hasta sorprender a sus alumnos con la música de una película tocada en vivo.

Este libro, como Alicia nos muestra en sus talleres, también revela que el cine nació mucho más próximo a una invención científica que artística, pero que la historia y la sociedad fueron construyendo otro lugar para los productos que de allí surgieron, aun desde los más intuitivos y primeros. Con el cinematógrafo nace un arte, pero especialmente un tipo de espectador, que mira la pantalla poniendo en cuestión la confianza en las imágenes.

La mayoría de los niños del taller nunca había ido al cine. Hoy la mayoría puede ver cine en sus celulares. ¿Qué hay de común entre ellos? Que todos tienen el deseo de poder elegir lo que ven. Y para eso, nosotros, educadores, cineastas, artistas, tenemos una enorme responsabilidad que consiste en ampliar el repertorio de imágenes de estas generaciones, más allá de lo que el mercado ofrece. Abrir un abanico de posibilidades a esos otros cines, que no siempre circulan en las salas de los *shoppings* o en los videoclubes. Ese cine que nos hace pensar, que nos desestabiliza, nos afecta, coloca cuestiones en nuestras vidas.

Y en ese sentido, encontramos a muchos niños marginalizados, desplazados del acceso a un cine que resista la hegemonía de las producciones con una narrativa más clásica, que no adhiere rápidamente al gusto fácil.

Ignacio Agüero nos contó, emocionado, en Ouro Preto en 2013, cómo Alicia limpia el lugar antes de empezar y al finalizar el taller, barriendo los papelitos y restos... Me pregunto si el cine también podría entrar a la escuela limpiando nuestros residuos de prejuicios, naturalizaciones y certezas, restaurando algo del deseo de saber, del espíritu de aventura, del descubrimiento y de la pregunta como gesto principal de invención y aprendizaje.

Cuando escribí este libro en portugués, todavía no había recibido el libro del Taller de Cine de Alicia. Ella nos dice:

> Podemos afirmar que entre los logros del taller de cine se encuentra el aumento de la autoestima, el desarrollo de la creatividad o el aprendizaje de ciertos valores fundamentales para trabajar en equipo, pero lo primero, lo fundamental, siempre fue pasarlo bien. Esta gratuidad, tan propia del arte, me parece hasta el día de hoy el mayor atributo de este proyecto que ya lleva veintisiete años de vida. *

* Vega, Alicia. *Taller de cine para niños*. Santiago: Ocho Libros Editores, 2012.

Hoy ya son veintinueve. Y hemos observado que muchos padres aprendieron con los talleres de sus hijos, en particular aprendieron a ver. Deseamos que este libro sea el primero de muchos para aproximar el cine a la infancia, a la escuela y a las familias que así puedan aprender y desaprender sobre sí mismas y el mundo a partir de las imágenes del cine.

Presentación

Adriana Fresquet tiene un gusto especial por el cine y lo ve como una potencia emancipadora. Su entusiasmo nos entusiasma y nos hace querer leer a los autores citados: Rancière, Vygotski, Daney, Bergala...

Y nos hace querer sentarnos ya en una butaca de cine y filmar inmediatamente un Minuto Lumière. Pues hay rigor detrás de su pasión cinéfilo-educadora. Este es un libro muy estimulante para maestros, teóricos, educadores y cineastas. Su simple lectura puede llevar al joven a interesarse por ser maestro, cineasta y espectador de cine y, si fuera esto último, comenzará por los hermanos Lumière.

Como un abordaje multilateral en relación al fenómeno creativo del cine, esta obra nos enseña que éste es, por sí mismo, escuela, y el aula sería su alojamiento natural. Llevar el cine a la escuela es colocarse a la gran altura de los niños; es devolverles el gesto de infancia que hay en la creación de todo buen cine –el cine en la escuela es un encuentro de infancias. Entiendo que este magnífico libro trata de la producción de ese encuentro en su justo término, como algo grandioso de lo que no se hace ningún aspaviento, pero que despierta la conciencia de ser y estar en este mundo.

Ignacio Agüero
Director del filme
Cien niños esperando un tren
Coordinador del Magíster en
Cine Documental, Universidad de Chile

Prólogo

Por Cezar Migliorin*

En los últimos años, los debates y las acciones en torno a las relaciones del cine con la educación ganaron una fuerza y una calidad que ha repercutido en seminarios, encuentros, políticas públicas y algunas publicaciones en Brasil. Si, lamentablemente, todavía se publica poco en esta área, el libro de Adriana Fresquet, ciertamente es un marco para los estudios que transitan la rica línea que conecta el cine con la educación.

Cine y educación: la potencia del gesto creativo parte de un trabajo intenso y de gran esfuerzo que la investigadora ha hecho en las brechas que existen entre los filmes y las clases escolares y en otros espacios. Sus intervenciones han conseguido hacer aquello que es propio del trabajo con el cine, es decir, la intensa e inextricable comunicación entre la práctica y la reflexión.

En la dirección de proyectos en escuelas, hospitales y grupos de investigación, el trabajo de Adriana se ha destacado en el país como uno de los más relevantes, no solo en ese campo que une el cine con la educación, sino del cine y de la educación como un todo. Al desplazar el cine a esos espacios, aparecen nuevas posibilidades, nuevas formas de pensarlo.

El énfasis en la reflexión de los proyectos encabezados por Adriana nos habla de una preocupación por la importancia del

---

* Cezar Migliorin es profesor del Programa de Pos-Graduación en Comunicación. Jefe del Departamento de Cine y Video, es también uno de los colaboradores en la implementación de la Licenciatura de Cine del país. Es coordinador del Laboratorio Kumã –Investigación y experimentación en imagen y sonido de la Universidad Federal Fluminense.

cine en la sociedad. Podemos decir que este es un libro que se concentra en los tránsitos del cine por espacios que trascienden las salas y se unen a la educación pero, más que eso, es un libro que reflexiona sobre lo que el cine puede conseguir en el mundo hoy. Frecuentemente apoyado en un trabajo de campo, el libro expone las posibilidades sensibles, afectivas y educacionales con los medios del cine.

Distanciándose de la exclusividad del cine como problema de contenido, Adriana hace de su gesto de investigadora una intervención de fuerte carácter político al tensionar espacios educacionales con la presencia, no siempre armónica, del cine. Pero es también en la atención a la dimensión estética de las películas que ese gesto se hace político, ya que su defensa del cine en la escuela está atravesada por una confianza y una apuesta en las posibilidades sensibles e intelectuales de todo niño, de todo profesor.

Apuestas y gestos se explicitan en el libro y el lector podrá conocer relatos reflexivos sobre experiencias concretas realizadas por la autora, y que en parte se inspiraron en este poema.

Esto me enseñaron, Bertolt Brecht

Sepárate de tus compañeros de estación.
Vete de mañana a la ciudad con la chaqueta abrochada,
búscate un alojamiento, y cuando llame a él tu compañero
no le abras. ¡Oh, no le abras la puerta!
Al contrario,
borra todas las huellas.
Si encuentras a tus padres en la ciudad de Hamburgo, o donde sea,
pasa a su lado como un extraño, dobla la esquina, no los reconozcas.
Baja el ala del sombrero que te regalaron.
No muestres tu cara. ¡Oh, no muestres tu cara!

Al contrario,
borra todas las huellas.
Come toda la carne que puedas. No ahorres.
Entra en todas las casas, cuando llueva, siéntate en cualquier silla,
pero no te quedes sentado. Y no te olvides el sombrero.
Hazme caso:
borra todas las huellas.
Lo que digas, no lo digas dos veces.
Si otro dice tu pensamiento, niégalo.
Quien no dio su firma, quien no dejó foto alguna,
quien no estuvo presente, quien no dijo nada,
¿cómo puede ser tomado?
Borra todas las huellas.
Cuando creas que vas a morir, cuídate
de que no te pongan losa sepulcral que traicione donde estás,
con su escritura clara, que te denuncia,
con el año de tu muerte, que te entrega.
Otra vez lo digo:
borra todas las huellas

(De: *Libro de lectura para los habitantes de las ciudades*)

Capítulo 1

Reflexiones sobre algunas experiencias de cine y educación

Crear no es deformar o inventar personas y cosas. Es establecer relaciones nuevas entre personas y cosas que existen y tal como existen.

Robert Bresson

Los posibles vínculos entre el cine y la educación se multiplican en cada momento, en cada nueva iniciativa o proyecto que los coloca en diálogo. Fundamentalmente, se trata de un gesto de creación que promueve nuevas relaciones entre cosas, personas, lugares y épocas. De hecho, el cine nos ofrece una ventana por la cual podemos asomarnos al mundo para ver lo que está afuera, distante en el espacio y en el tiempo, para ver lo que no conseguimos ver con nuestros propios ojos de modo directo. Al mismo tiempo, esa ventana se transforma en un espejo que nos permite hacer largos viajes hacia el interior, tanto o más distante de nuestro conocimiento inmediato y posible. La pantalla de cine (o del visor de la cámara) se instaura como una nueva forma de membrana para permear un diferente modo de comunicación con el otro (con la alteridad del mundo, de las personas, de las cosas, de los sistemas) y consigo mismo. La educación también se reconfigura frente a esas posibilidades.

Cuando la educación –tan vieja como la misma humanidad, reseca y llena de grietas– se encuentra con las artes y se deja impregnar por ellas, especialmente por la poética del cine –joven de poco más de cien años–, renueva su fertilidad, impregnándose de imágenes y sonidos. Atravesada de ese modo, se torna

un poco más misteriosa, restaura sensaciones, emociones, y algo de la curiosidad de quien aprende y enseña. Con el cine como compañero, la educación se inspira, se sacude, provoca las prácticas pedagógicas olvidadas de la magia que significa aprender, cuando el "hacer de cuenta" y la imaginación ocupan un lugar privilegiado en la producción intelectual y sensible del conocimiento. Walter Benjamin,[1] ya señalaría que de la educación de los niños deberían ocuparse los artistas, coleccionistas y magos, pero, en relación a la pedagogía, eso no siempre parece ser una cuestión relevante. Considerar posibles cambios a partir de la relación del cine con la educación, nos lleva a pensar (casi siempre) en el futuro. Reinventar la educación para Muniz Sodré[2] nos remite a un lugar llamado mañana, una especie de invitación a habitarlo, "nos hace ver que algo ya sabemos de él, en cuanto posibilidad interna de otra instalación temporal, de una 'presentificación' de futuro que, ya ahí, en la luz o en la sombra, parece aguardar su propia llegada" (p. 11). En alguna medida, se trata de dar a luz, o dejar venir el futuro que cargamos dentro nuestro. Ese movimiento nunca se revela por completo: hay algo de ese devenir que queda oculto mientras se va actualizando. Es casi imposible de nominar, pero creo que es casi "filmable", si son niños los que están detrás de las cámaras. Curiosamente, la leyenda cuenta que, cuando George Méliès, en 1895, quiso comprar un cinematógrafo a los hermanos Lumière, después de la primera proyección pública de imágenes en movimiento en el Salon Indien del Grand Café, ellos lo desanimaron, calificando al cine como "una invención sin futuro". ¿Cuál sería ese futuro? ¿En qué medida la invención del cine, al cual fue negado todo futuro, hoy nos revela otros caminos para pensar el devenir de la educación, su reinvención, cuando ésta fue siempre la "condición de futuro" de todo niño/a, cualquiera sea el país, después del Siglo de las Luces?

Con frecuencia la educación es presentada, especialmente en los discursos políticos, como vía de solución de las asimetrías sociales, económicas, culturales, siempre que sea mirada en perspectiva, como proceso largo y efectivo de apropiación. Eso se vuelve más evidente si pensamos que la educación ya fue privilegio de pocos; hoy, un beneficio de muchos. Pero, todavía es una deuda interna para la mayoría de los países latinoamericanos, un saldo pendiente, sobre todo, en lo que se refiere a la calidad, como derecho de todos. Esa educación, capaz de alcanzar la capilaridad de un país de tamaño continental, que, a su vez, también replica o provoca tantas o más asimetrías, ¿puede constituir un proyecto de justicia social o proyectar alguna sombra de igualdad?

La educación, entendida como misión reductora de las desigualdades entre los que saben y los que tienen que aprender, constituye una lectura simplificada de su objetivo principal, según el filósofo francés Jacques Rancière.[3] En este formato se subestima la capacidad emocional e intelectual de los sujetos "aprendientes"/ "enseñantes"* para apropiarse y producir conocimiento, simplificar formatos explicativos para hacerlos accesibles a los que no saben, a los pobres, o simplemente a aquellos privados del repertorio cultural propio de la élite

* La expresión "enseñante", que no existe en portugués ni en español, fue tomada de la propuesta de Alicia Fernández, psicopedagoga y psicoanalista argentina, para quien todo profesor es un "enseñante"/"aprendiente" y todo estudiante es, a su vez, "aprendiente"/"enseñante". Para evitar reiteraciones, usaré apenas la primera palabra del binomio, pero considerando que trae embutida, al dorso, la otra. Creo que esta palabra es todavía más amplia, dando lugar a todas las personas que enseñan y aprenden sin ser, estrictamente, profesores o estudiantes. A lo largo del texto, para evitar la repetición de esas expresiones, utilizaré indistintamente "enseñante", profesor, "aprendiente", estudiante, alumno, pero siempre con el sentido aclarado en esta nota. La expresión "enseñante" y "aprendiente" evidencian el estado permanente, dinámico e interactivo de enseñar y aprender.

intelectual de las grandes metrópolis. Lejos de reducir la desigualdad, la prescribe y sustenta. Para el filósofo, el presupuesto positivista central de todo *progresismo* confirma la desigualdad presente en nombre de una igualdad futura. O sea, el poder de igualdad estaría dado por la universalidad de cierto saber igualmente distribuido a todos, sin consideraciones de origen social, en una escuela capaz por sí sola de reducir la "fractura social" (p. 24). Para *el maestro ignorante,* Joseph Jacotot* –cuya aventura intelectual ha sido motivo de provocativas reflexiones de Rancière con respecto a las posibilidad de poder ser aprendientes y espectadores emancipados–, la igualdad es fundamental y ausente; ella es actual e intempestiva, siempre dependiendo de la iniciativa de individuos y grupos, que, contra el curso natural de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas de verificación. O sea, la base de la igualdad está dada por la condición humana misma. Si otros fueron capaces de hacer y comprender determinadas cuestiones, basta crear condiciones de tiempo y medios, y cualquier individuo de la misma especie también lo podrá conseguir. Enseñar es concebido, de ese modo, como ejercicio

* Joseph Jacotot fue un lector de literatura francesa en la Universidad de Louvain, en 1818, que vivió una aventura intelectual en pleno Siglo de las Luces. Teniendo que enseñar a un grupo de alumnos holandeses que no leían francés y en circunstancias que él mismo no sabía hablar holandés, eligió una edición bilingüe de *Telémaco,* y pidió a los alumnos que aprendieran amparados en la traducción del texto. Para su sorpresa, la experiencia superó las expectativas por la comprensión significativa del texto de ese grupo de jóvenes, privados de explicaciones en una lengua que no dominaban. Los alumnos holandeses salieron tan airosos como los alumnos franceses, al punto que de ello parte una hipótesis de extrema fuerza pedagógica, de la cual el filósofo Jacques Rancière hace su gran tema, tanto para pensar su lugar de maestro (ignorante) como de espectador (emancipado): "¿Todos los hombres, serían, pues, virtualmente capaces de comprender lo que otros ya han hecho y comprendido?" (Rancière, 2008, p. 19).

de traducción y verificación de las experiencias individuales con el conocimiento. "Comprender no es más que traducir" (p. 27). En esa tesis se oculta otra: solo hay embrutecimiento cuando una inteligencia es subordinada a otra. Cuando se apuesta a la necesidad pedagógica de la explicación. ¿Qué tipo de experiencias serían promovidas en una pedagogía emancipadora? Una escuela pensada como transmisora de saberes simplificados, explicados, "masticados" perdería todo sentido en este modelo. Ella requeriría urgentemente repensarse e inventar nuevos modos de colocar a los aprendientes en contacto con el mundo, para provocar movimientos de apropiación, descubrimiento y creación. Podríamos pensar que una de las principales funciones de los enseñantes es propiciar situaciones para intensificar la capacidad de elegir y relacionar cosas, conceptos, imágenes. Ese nuevo tipo de profesor, tendría una primera obligación o deber, que sería ignorar la distancia entre su conocimiento y el de sus aprendientes. No porque él mismo no tenga dominio de determinados saberes, sino como modelo que hace inviable la autonomía en el proceso de aprendizaje y creación de sus estudiantes.

Tomar la igualdad como objetivo a lo menos significa partir de la desigualdad. Ella debe estar al comienzo, en la partida. No tenemos cómo verificar a priori la igualdad, pero tenemos cómo huir de políticas compensatorias y asistencialistas en educación que abaratan la oferta pedagógica para profesores y estudiantes. Eso ya significa partir de una línea común, de la potencia de las capacidades sensibles e intelectuales de todos, aunque la variable *tiempo* oscile en la velocidad de apropiación de cada uno. La escuela, así, es pensada como un espacio-tiempo acelerador de ese proceso; es desafiada a reinventarse en los modos de organizar encuentros entre los aprendientes, enseñantes y el conocimiento. En el caso de que el cine esté presente en la educación, también supone una igualdad que

se establece a priori, facilitada incluso por la naturaleza de las imágenes. Y no estoy refiriéndome a la inteligibilidad, sino a lo que es posible percibir y aprender con las imágenes del cine, más allá del entendimiento. En principio, todos los niños pequeños tienen una comprensión de las películas, aun de aquellas que, sin serles prohibidas, no son producidas para ellos como público. Existen innumerables relatos de niños que adoran ver las películas favoritas de sus padres, sin por eso alcanzar una comprensión acabada de la narrativa. Algo parecido sucede cuando aprendemos la lengua materna, que es una primera apropiación sin aprendizaje formal. Para Rancière, el niño o la niña, como todo espectador, observa, selecciona, compara, interpreta: "relaciona aquello que ve con muchas otras cosas que ya ha visto en otros escenarios, en otros lugares".[4] Con la enseñanza formal mejoramos nuestra capacidad de oralidad, lectura y escritura de esos lenguajes, pero lo básico, lo inicial ya estaba garantizado previamente. Nunca nadie nos explicó la lengua materna ni tampoco cómo abordar un filme. En la hipótesis de afirmar la igualdad, pensamos que también en la escuela podemos ver alteradas ciertas disposiciones de los cuerpos, destruyendo la clásica relación de jerarquía. Al ver una película, por ejemplo, no enfrentamos los cuerpos diferenciando al que sabe con el que ignora. Aunque el profesor o algún estudiante conozca la película, todos se colocan en la misma posición: frente a la pantalla. Al aprender a filmar, por ejemplo, nos colocamos en torno a la cámara. El grupo se dispone "alrededor" de la cámara, deconstruyendo cualquier forma de jerarquía, de ocupación de lugar de saber. En su aspecto técnico, ese saber transita con enorme fluidez entre los aprendientes y enseñantes, por el amplio dominio de uso de los medios técnicos, sin temores ni tabúes para explorar y aprender a utilizar los recursos audiovisuales.

Tales procesos parten de ensayos y errores, a veces, guiados por preguntas, genuinas curiosidades de manipulación de las cámaras que van traduciendo conocimientos y apuntando caminos. Hoy, muchos niños filman –sin que nunca nadie les haya enseñado–, con sus celulares y pequeñas cámaras de fotografía. Las clases de cine, por ejemplo, constituyen una posibilidad de fundamentar algunos usos a partir de la historia y de conceptos del lenguaje del cine, así como de ampliar el contacto con obras de estéticas y épocas diferentes. Eligiendo películas que produzcan cierto extrañamiento, algún silencio, que alteren la expectativas de lo que comúnmente vemos en los cines comerciales y en la televisión, películas que no satisfagan solo el gusto inmediato. Ese gusto es posible de conjugar, con diferentes objetos, en pasado, presente y futuro. La educación tiene mucho por contribuir para ampliar las posibilidades de acceso a las obras (en espacio y tiempo) y, así, posibilitar que el gusto de profesores y estudiantes se reconfigure en función de mayores opciones.

La transformación del gusto como tímido gesto inaugural de la potencia del encuentro del cine con la educación –sea esta formal o no– de niños pequeños, de universitarios o de jóvenes y adultos que inician procesos de alfabetización, es un simple indicador de su fuerza. Y estamos hablando de un tipo de cine que nos hace pensar –como sugiere Ismail Xavier–,[5] pero no solo eso. El pensar se arraiga en los afectos, vibra con las sensaciones, nos hace intuir, adivinar, sospechar. Se trata de un pensamiento que tiene raíces en el cuerpo entero, como afirma Bartolomeu Campos de Queirós.[6]

Por medio de los sentidos sospechamos el mundo
[...]
Mirar duele.
(Si vemos a alguien chupando limón,
sentimos dolores en el canto de la boca).
Pero mientras vemos
soñamos con nacimientos.
Mirando,
imaginamos misterios.
Mirar es fantasear
sobre aquello que está escondido
detrás de las cosas.
Cuando miramos
despertamos alegrías, tristezas,
nostalgias, amores, recuerdos,
que duermen en nuestros corazones.
Los ojos tienen raíces en el cuerpo entero.

Bartolomeu Campos de Queirós

Con el nacimiento de la ciencia moderna, se crea una aureola de sospecha sobre el conocimiento sensible, que interfiere en el conocimiento formal, la posibilidad de abstraer la impureza de lo sensorial. A partir de Descartes, la imaginación es destituida de su lugar de mediadora entre sentido e intelecto. Al contrario, yo pienso que es por esa contaminación de la experiencia sensible, de las sensaciones, de las emociones y de las intuiciones que el conocimiento se torna visceral, que es posible subjetivarlo en experiencias de alteridad. Se trata de un conocimiento que, como las imágenes del cine, queda tensionado entre la creencia y la duda, por lo que nos oculta y revela de su proceso. Especialmente hoy, cuando vivimos sumergidos en imágenes en diferentes espacios –virtuales o no–, y nos dejan en estado de sospecha. Las imágenes nos llevan a desconfiar, principalmente las imágenes de la publicidad que nos incitan a creer que ya no creemos, como afirma Jean-Louis Comolli.[7] Y la capacidad de creer, así como la de dudar, no se enseña ni se compra: "es preciso aceptar creer en lo que vemos; y para hacerlo

aún más, sería preciso comenzar a dudar sin dejar de creer" (p. 11). Cuando nos apropiamos de los conceptos de creencia y duda para pensar la crítica y la creación, no estamos pensando en los extremos de dogmatismo y escepticismo, sino justamente en el centro, donde la creencia y la duda se encuentran y casi se confunden. Para Nicolas Philibert,[8] es el movimiento complejo de la creencia y la duda lo que fundamenta y mantiene la relación del espectador con la película. ¿Cuál es, si no ese mismo movimiento, lo que sustenta la relación del enseñante y del aprendiente con el conocimiento?

En ese sentido, considero vital aproximarnos a las tres creencias de Cezar Migliorin.[9] La creencia en el cine y en su posibilidad de intensificar las invenciones de mundos, o sea, la posibilidad que el cine tiene de volver común lo que no nos pertenece, lo que está distante, las formas de vida y las formas de ocupar los espacios y habitar el tiempo. La segunda creencia es en la escuela como espacio en que el riesgo de esas invenciones es posible y deseable. Esto no significa pensar en lo bello, en el confort o en la armonía. Significa que es posible inventar espacios y tiempos que puedan perturbar un orden dado, lo que está instituido, los lugares de poder. Y la tercera creencia, necesaria para esa relación del cine con la escuela, es en la propia niñez, en los jóvenes y en la fuerza de su encuentro con películas, imágenes, sonidos. Se trata de una creencia en la capacidad de autoría, en el gesto emancipado y de lectura intelectual y sensible de las películas, así como de los procesos creativos. Y podemos también agregar, nuestras dudas, sobre todo si recordamos a Bartolomeu del Campos que afirma que "la única cosa posible para el ser humano es dudar".* Una primera duda podría recaer en el propio cine como algo absoluto, cuya

* Expresión de Bartolomeu Campos de Queirós, en entrevista realizada en abril de 2010, en Belo Horizonte.

creencia ingenua podría hacernos suponer que éste bastaría para enseñar los contenidos escolares y de las actividades necesarias como fórmula de resolución de problemas contemporáneos de la educación básica y media. Una segunda duda tensionaría la escuela como aquel espacio ideal, donde hacer arte pueda, de hecho, transgredir, cuestionar el orden de los modelos educativos vigentes que tantas veces reprimen proyectos y deseos de sus participantes. La tercera duda podría referirse a la creencia de que, en muchos casos, los niños se habituaron a un consumo infinito de horas de mediocridades televisivas, y que, de a poco, fueron anestesiando su capacidad de moverse, sus ganas de explorar y buscar otras actividades. O simplemente de parar, de hacer silencio, pensar e imaginar, a partir de la relación con las imágenes, sin montajes espeluznantes y/o aceleradísimos. Esas tres creencias, tensionadas por algunas dudas, nos llevan a afirmar otra intensidad establecida entre ellas cuando el escenario es pedagógico. Una especie de desafío de transitar entre una vivencia y una experiencia de cine.

Ver o hacer una película puede suponer simplemente una vivencia. Bozhovich,[10] psicóloga rusa –discípula de Lev Semenovich Vygotski que se ocupó de pensar las problemáticas abordadas por el maestro hasta su muerte precoz, respecto de la personalidad–, afirma que la "vivencia" constituye la unidad menor de análisis entre el *yo y el mundo*. Para la psicología no occidental, solo es posible estudiar relaciones. Cuando nos preguntamos por la unidad mínima del lenguaje cinematográfico, llegamos al "plano". Serguéi Eisenstein también lo hizo para este arte. Recientemente supe por la profesora Zoia Prestes, hija del gran Carlos Prestes y traductora de la obra de Vygotski al portugués, que fue el realizador y teórico ruso quien guardó los textos de Vygotski casi treinta años, hasta su publicación. Evidentemente su concepto del cine estaba impregnado de este concepto de

la teoría psicológica de su contemporáneo. Volviendo al plano, podemos decir que es aquella parte de la película que queda determinada por dos cortes y que constituye una unidad en sí misma. De Bazin hasta Bergala, es posible identificar el plano como "la célula 'íntima'", "aquello que fundamenta la película como un todo", "el bloque de espacio y tiempo, necesariamente unitario, homogéneo, indivisible, incontestable, que funciona como núcleo del Todo de la película".[11] La relación con el mundo mediada por la cámara produce una determinada vivencia para el aprendiente/espectador creador, que es fuertemente transformadora. El tipo de vivencia del cine en la educación revela una potencia de la imagen cinematográfica que supera la visión tradicional, lingüística, semiótica y semiológica, propiciando, en el espacio educativo, una experiencia sensible, directa con las obras de arte.

Desde un punto de vista benjaminiano, la vivencia (*erlebnis*) conserva la fugacidad del estar presente, de lo provisorio de vivir, del devenir. Algo que conjuga la singularidad de lo inmediato del evento con su memoria y transmisión. Leandro Kodner,[12] nos señala que *erlebnis* es la vivencia del individuo aislado en su historia personal, "apegado únicamente a las exigencias de su existencia práctica, a su cotidianidad; es la impresión fuerte que precisa ser asimilada rápidamente, que produce efectos inmediatos" (p. 72). Algo de esa inmediatez es perceptible en las vivencias de los niños que llegan interesados en las clases de cine en la escuela. De hecho, existe algo aparentemente inmediato en la vivencia del cine. Un tipo de olvido (aunque momentáneo) del pasado, de la hegemonía omnipresente de lo que está dado a ver. La velocidad de los regímenes de visualidad actuales condicionan cierta inercia proporcionada por la información y por los llamados del consumo, que no siempre son conscientes en la relación con lo que vemos.

Ya la experiencia (*erfahrung*), es el conocimiento obtenido a través de una vivencia que se acumula, que se prolonga, que se desdobla, como en un viaje (viajar en alemán es *fahren*); el sujeto integrado en una comunidad dispone de criterios que le permiten ir sedimentando las cosas con el tiempo (p. 72). En este caso, ese mismo universo de lenguajes y prácticas del individuo se asocia al del grupo social, estableciendo un flujo de correspondencias alimentado por la memoria. Para Benjamin (2005), dada la falta de experiencia, solo hablamos del valor material de las cosas. Cabe preguntarnos, entonces, ¿en qué medida hacer cine en la escuela funde esa vivencia fugaz del individuo, e incorpora a la memoria algo de ese viaje, los procesos de los cuales hacemos parte, en un acontecimiento único, radicalmente singular y plural? ¿Es posible explicar la fusión de lo fugaz con lo que permanece? Para Baudelaire (2007, p. 10), esto es lo que define lo bello:

> Lo bello es constituido por un elemento eterno, invariable, cuya cantidad es excesivamente difícil de determinar, y por un elemento relativamente circunstancial, que será, si se quiere, alternativamente o en conjunto, la época, la moda, la moral, la pasión. Sin este segundo elemento, que es como una envoltura divertida, centellante, aperitiva, del dulce divino, el primer elemento será indigestible, inapreciable, inadecuado e inapropiado a la naturaleza humana. Desafío a que se descubra cualquier ejemplo de belleza que no contenga estos dos elementos.[13]

Tal vez, Anita Leandro,[14] lúcidamente, haya encontrado una buena pista como aspecto común de las vivencias y experiencias del cine y de la educación: el punto de vista. Ella se pregunta: "¿Y si la larga historia de la relación entre cine y pedagogía no

pasara de una feliz coincidencia de puntos de vista, o sea, una confluencia de posiciones políticas al elegir el lugar a partir del cual se construye una imagen del mundo? (p. 80). Para la autora, si consideramos el punto de vista como gesto político que rige la construcción de la mirada, las dimensiones éticas y estéticas de ese proceso quedan inseparables, y de ese modo, se tornan una cuestión de la educación, particularmente de la escuela, que, como el cine, precisa relacionarse con problemas de organización del espacio, de la relación con el tiempo y del cuestionamiento del poder discursivo. Leandro afirma que el punto de vista convoca la afectividad, la identificación psicológica con los personajes, pero, fundamentalmente, su inteligencia. Establece, así, una interlocución inmediata con el concepto de "espectador emancipado" de Rancière (2010), que coloca a todo espectador en situación de igualdad delante de las obras, capaz de hacer su lectura y sus reflexiones a partir de lo que ve. En otras palabras, para Leandro, el punto de vista inscribe, en la propia textura de la película, una grieta que garantiza atravesar su opacidad, para penetrar en un espacio de interlocución de toda obra con el mundo, e incluso, con la escuela, de la cual hace parte. Al finalizar sus reflexiones sobre el punto de vista, Anita Leandro compara la postura de Bazin –que prohibía todo montaje en pro de la preservación de la ambigüedad de lo real– con la de Godard, que la defendía, fundamentado en el rigor estético y en el humanismo del *découpage* clásico. No habría una verdadera oposición entre ellos, ya que en el abordaje de cada uno existiría una moral específica para la construcción de cada punto de vista; la autora reflexiona a partir de más de tres horas de trechos de fragmentos de películas en el DVD *Le Point de Vue* (Sobre el punto de vista) de la Colección L'Eden, también coordinada por Alain Bergala (Bergala; Gardette, 2007). Con este recurso es posible realizar un viaje no cronológico por la

historia del cine, a través de la edición de fragmentos articulados por diferentes puntos de vista. Algo así como 51 ejemplos de continuidad/discontinuidad de extractos para abordar puntos de vista desde varios ángulos (históricos y lingüísticos). Ese trabajo significó más de cinco años de selección y organización de fragmentos de películas, y promovió simultáneamente un aprendizaje estético, lingüístico e histórico. Entre los principales cineastas elegidos se encuentran Roberto Rossellini, Luis Buñuel, Dziga Vertov, Abbas Kiarostami, Jean-Luc Godard, Alfred Hitchcock, Pier Paolo Passolini y Jean Renoir. El modelo ofrecido responde a la pedagogía del fragmento por la cual Bergala (2006) considera que es posible presentar planos de diferentes películas, poniéndolos en relación por criterios de filiación, temáticos, históricos, entre otros. El aprendizaje emancipado se produce en la lectura y el tiempo diferenciado de cada espectador, y en las relaciones que él consigue establecer al ver los fragmentos presentados en una determinada secuencia.

En ese sentido, concordamos con Leandro cuando afirma que esta cantidad enorme de secuencias de películas, articuladas y combinadas, nos lleva necesariamente a profundizar algunas formas de relación entre lo real y la ficción. Ellas presentan, para mí, un nuevo camino común para pensar y realizar experiencias de cine y educación.

Capítulo 2

PUENTES Y CAMINOS "ENTRE" LA REALIDAD Y LA IMAGINACIÓN

> *Nada puede dar la medida del cambio producido en el significado de la experiencia como el trastorno que ocasiona el estatuto de la imaginación. Pues la imaginación que actualmente es expulsada del conocimiento como "irreal" era, por el contrario, para la antigüedad, el* medium *por excelencia del conocimiento. [...] Lejos de ser algo irreal, el* mundus imaginabilis *tiene su plena realidad entre el* mundus sensibilis *y el* mundus intelligibilis *e, inclusive, es la condición de su comunicación, o sea, del conocimiento.*
>
> GIORGIO AGAMBEN

> *El niño quiere empujar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y entonces se transforma en panadero, quiere esconderse y se hace bandido o guardia.*
>
> WALTER BENJAMIN[15]

Sería posible dialogar con muchos autores en este capítulo. Pero la importancia de la imaginación ha sido notablemente rescatada por Agamben en *Infancia e historia.*[16] Él intenta restaurar el estatus de la imaginación como condición de la comunicación y del conocimiento. En general, los centros educativos tienden a considerar las actividades realizadas con la imaginación como tareas restringidas al campo de las artes, y cuando algún profesor se arriesga a imaginar en sus clases en torno a otros temas, eso es considerado "tiempo perdido". En busca de "ese tiempo perdido" es que conseguimos ganar "otro

tiempo", cuya potencia creativa nos aproxima a otros modos de saber, de descubrir y de inventar.

Lo real y lo ficcional, la realidad y la fantasía, son extremos de un camino por el cual cine y educación transitan y, eventualmente, se encuentran. Creo que esa distinción no existió desde siempre. No es novedad que la humanidad siempre contó historias que mezclaban realidad y fantasía para moralizar las costumbres de las nuevas generaciones. La Biblia, por ejemplo, está llena de ejemplos en ese sentido. Cuentos clásicos de la literatura, como *Caperucita Roja*, son testimonios moralizantes de las "jóvenes de buenas familias". En el cine no fue diferente: para Comolli, "Todo cine procede del cinematógrafo Lumière, y [...] tanto en el instante de su nacimiento como en el de sus primeros éxitos, la distinción ficción/documental, lejos de imponerse como prejuicio, no era siquiera imaginada".[17] Este autor nos hace pensar, también, que en toda película de ficción hay algo que es propio de esa realidad: el cuerpo de los actores, sus voces, los objetos.

En este capítulo vamos a dialogar con un autor, Lev S. Vygotski,[18] quien nos propone concretamente cuatro caminos o puentes para transitar entre lo real y la fantasía. Quizás alguien piense que existe una aparente contradicción al colocar en relación a este autor ruso, conocido por la importancia del concepto de "mediación", con Jacques Rancière, que apuesta a la igualdad como capacidad de "encuentro directo" de todo sujeto con las obras. Sin embargo, sería útil hacer una aclaración antes de entrar en las relaciones entre realidad e imaginación, sobre el concepto conocido como ZDP (zona de desarrollo próxima) –tosca traducción del inglés para el portugués y el español–, recientemente redefinida por las traducciones directas del ruso como "zona de desarrollo inmediato". Vygotski estaba preocupado de identificar en el proceso educativo la aparición

o desaparición de líneas internas de desarrollo en el momento en que se verifican durante el aprendizaje escolar. Para el autor, es esta zona la que orienta y promueve procesos de desarrollo. Más aún, cada materia escolar establecería relaciones propias en el curso de este desarrollo. En sus palabras: "[...] el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo inmediato".[19]

La mediación, de hecho, solo sucede en esa zona intermedia, entre el extremo de la zona de aprendizaje efectiva o real –donde el individuo transita con absoluta autonomía en la apropiación de conocimientos– y el otro extremo, de la zona de desarrollo potencial, donde éste no consigue aprender ni con ayuda de otro social. El proceso de mediación se sitúa "entre", en la zona de desarrollo inmediato (ZDI). En ella el aprendizaje es promovido por la participación activa y temporal de un profesor o de un colega, que identifica el límite del aprendizaje del aprendiente e inventa pistas y modos para que quien aprende conquiste nuevamente su autonomía, prescindiendo de todo auxilio. La teoría de las zonas, sugerida por Vygotski, parte de la capacidad emancipada de conocimientos que todo estudiante trae al llegar a la escuela y prevé, también, una relación emancipada con los nuevos conocimientos adquiridos.

Las formas de intervención previstas en la zona de desarrollo inmediato nunca incluyeron la "explicación", y sí la producción de formas creativas como gesto de mediación del encuentro directo con el contenido. Podemos identificar, por ejemplo, delante de una secuencia de ejercicios ordenada en complejidad creciente –cuando un aprendiente no consigue avanzar por sí mismo–, acciones posibles: releer enunciados, hacer preguntas, dar pistas, o dibujar algún esquema o diseño que permita al estudiante pensar, descubrir o inventar una estrategia de solución. En muchos casos, basta pedir al propio alumno leer en

voz alta el enunciado del ejercicio, para que él mismo descubra que sabe lo que tiene que hacer. Resumiendo, lo que llamamos Zona de Desarrollo Inmediato es el espacio que está definido entre el límite dado por la necesidad de otro para mediar la apropiación de un determinado conocimiento, y la ausencia de esa posibilidad, inclusive con auxilio de otra persona. Ésta garantiza un tipo de intervención social que, según entiendo, está mucho más próxima a los conceptos rancerianos de traducción y verificación, que del de explicación. El enseñante situado en la ZDI, como el cine en relación con el mundo, interroga y escucha más de lo que explica. Vale aclarar que la psicología rusa* no divide en períodos el desarrollo humano, y apuesta a la fuerza motriz del lenguaje y del afecto de las relaciones, de los contextos sociales y de las unidades subjetivas de desarrollo. Tales unidades son los conocimientos o hechos que marcan nuestras vidas como resortes efectivamente propulsores del desarrollo –un cambio de ciudad, una muerte, recibir un perrito de regalo, alfabetizarse, etcétera–. Varían sustantivamente de persona a persona y no pueden ser organizadas en períodos cronológicos, ya que, muchas veces, dependen de acontecimientos o circunstancias imposibles de prever.

Hecha esa aclaración inicial, lo que nos importa en este capítulo es lo que Vygotski nos dice cuando piensa la relación entre arte e imaginación. Para él, la actividad creadora consiste en "toda realización humana creadora de algo nuevo, sea de reflejo de algún objeto del mundo exterior, sea de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que vive y se

* Las clases con los profesores cubanos Fernando González Rey y Albertina Mitjáns Martínez, en el Programa de Posgrado en Psicología de la Universidad de Brasilia (1998-2000), fueron fundamentales para conocer algo de la psicología rusa, y de los discípulos de Vygotski que fueron sus formadores, en la Universidad de Moscú.

manifiesta sólo en el propio ser humano".[20] Para el maestro ruso, el fundamento orgánico de esta actividad estaría dado por la naturaleza de nuestro sistema nervioso, que posee tanto propiedades de plasticidad como de conservación de las huellas de lo que realizamos. Para él, nuestro cerebro podría ser comparado con una hoja de papel en la que hacemos un doblez; bastará soplar para que ella se cierre exactamente en el doblez realizado. Lo mismo acontece en los caminos de tierra, en los cuales las ruedas dibujan verdaderos surcos. Sin embargo, aunque tengamos esa especial disposición para conservar experiencias vividas y facilitar su reiteración, frente a cualquier cambio, somos capaces de reaccionar combinando conocimientos previos en una tentativa de readaptación y ajuste, creando, aunque no podamos usar nuestros propios acervos mnemónicos. Es lo que ocurre cuando imaginamos el futuro, la vida humana en el socialismo, o cuando pensamos en episodios antiquísimos del hombre prehistórico, en todos estos casos no nos estamos limitando a reproducir impresiones propias, afirma. La actividad creadora hace del humano un ser proyectado hacia el futuro, mientras modifica su presente. En otras palabras, la imaginación no es una "diversión caprichosa del cerebro; ella es una función vitalmente necesaria" (p. 15). Así, el maestro orshano* propone cuatro formas para demostrar la relación entre realidad e imaginación.

La primera forma de relación entre imaginación y realidad consiste en que "toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad, extraídos de la experiencia anterior del hombre" (p. 16). A partir de ahí formula la primera ley de la función imaginativa, que afirma que la actividad

* Vygotski nació el 5 de noviembre de 1896, en la ciudad de Orsha y murió el 11 de junio de 1934 en Moscú.

imaginativa del ser humano está en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por él, porque ésta constituye el material con el cual erigirá su construcción de la fantasía. Una sirena, por ejemplo, pertenece al universo de la fantasía, pero está compuesta por partes de seres reales: mujer y pez. Cuanto más rica sea la experiencia humana, más aumenta el acervo de que dispone la imaginación para crear.

Las implicancias pedagógicas de esa primera ley son evidentes. Inclusive, pensadas a partir del cine, podemos complementar que la materia prima de ese arte es la realidad misma, como afirmaba Passolini.[21] Las imágenes en el cine padecen el mundo, son afectadas por lo real, y el cine es una operación de escritura con esas imágenes. "Es decir, por un lado es mundo, por otro es alteración",[22] afirma Migliorin. En consecuencia, el cine nos coloca siempre en relación continua con la realidad.

El cine en la escuela, como dispositivo de creación de nuevas relaciones de lo que conocemos, pone en riesgo las certezas acerca de esa realidad, no siendo ya posible enseñar esto o aquello, pero sí el abandono, sugiere Migliorin. "Lo que tal vez el cine tenga para enseñar sea su radical ignorancia sobre el mundo, punto exacto en que creación y pensamiento se conectan (p. 116). El gesto creativo es aquél que consigue sintetizar en algo único, inteligencia, afectividad, sensación e intuición, devolviendo alguna unidad a las funciones clásicamente segmentadas por la psicología de la educación y del desarrollo.

La segunda forma de puente entre la realidad y la imaginación, que nos propone Vygotski, más compleja y diferente de la anterior, se realiza entre productos que la fantasía prepara y determinados fenómenos más complejos de la realidad. Esta forma no se limita a reproducir lo asimilado en experiencias pasadas, sino que parte de ellas para crear nuevas combinaciones. Podemos ejemplificar esto al imaginar cómo es la vida en

la Amazonía o en el Antiguo Egipto. Si no tuviéramos imágenes de ríos caudalosos, de florestas salvajes, aunque solo sean conocidas en fotos o dibujos, de arena y desierto, de faraones y esfinges, difícilmente podríamos situarnos en un lugar que desconocemos, o en otros tiempos/espacios imposibles de acceder. Hoy, la tecnología de las artes visuales convierte esta segunda forma en más accesible. Sin embargo, lo más importante de este puente es la necesidad de la experiencia de la alteridad. Solo porque alguien alguna vez fue, vio, fotografió, dibujó, filmó o simplemente contó lo que había visto, es que aquí y ahora uno puede imaginar esa realidad distante o ese pasado (o futuro). Solo porque la imaginación trabaja orientada por la experiencia del otro es que el producto de nuestra fantasía nos aproxima a determinada realidad, ampliando las posibilidades de conocimiento.

Aquí tenemos una importante implicancia pedagógica: la imaginación se convierte en condición para ampliar el conocimiento de la realidad, por ser capaz de reproducir lo que no ha visto y de basarse en los relatos, imágenes o descripciones de la experiencia ajena. En la primera forma, la imaginación toma como base la experiencia, y en la segunda, la experiencia se basa en la imaginación.

Si pensamos esa segunda forma en relación al cine, descubrimos cuánto aprendemos sobre la realidad a partir del cine. Jean-Louis Comolli dirá que el cine se esfuerza por hacernos creer que mira el mundo, cuando de hecho, él es un pedazo de mundo que nos mira: "Las películas [...] no son abiertas para el mundo, ellas son atravesadas, perforadas, transportadas por el mundo" (p. 170).

Tanto en el cine como en la escuela, somos colocados frente a la posibilidad de reproducir o inventar. Es necesario inventar siempre con el mundo, otros modos de habitarlo. Esta segunda

forma destaca también la importancia del otro. Y la alteridad es algo preciado para el cine. En el *Abecedario de Cine,*[23] filmado con Alain Bergala, éste afirma:

> Alteridad: el cine es la forma de arte que inmediatamente captura la alteridad. [...] porque en una película puede haber elementos, que son completamente heterogéneos y diferentes. Era menos el caso de la pintura o de la música, porque el cine captura la alteridad del mundo y la alteridad está habitualmente, en las buenas películas, en los buenos cineastas. El mayor cineasta de la alteridad es Rossellini, que filma, por ejemplo, a una estrella de Hollywood y a un niño de una ciudad pequeña de Lille, que no comprende ni el lenguaje, ni nada. El cine permite confrontar en el mismo encuadre, en la misma película, cosas que son radicalmente heterogéneas. Entonces, es evidentemente muy importante, también a través del cine, cuando el niño o el adulto pueden hacer la experiencia directa de la alteridad. En un película, por ejemplo, un hombre puede identificarse completamente con una mujer, con el pensamiento o los problemas de una mujer, mientras que en la vida real es mucho más difícil. El cine permite que nos coloquemos... –es Serge Daney quien decía eso–, el cine permite que nos situemos en el interior del otro, lo que en la vida real eso es extremadamente difícil. Es por eso que el cine es tan importante para niños y niñas. Porque ellos viven en un mundo pequeño (la casa, la familia y la escuela) y el cine les da acceso a experiencias que no conocen. Ellos las tendrán tal vez más tarde, cuando sean adultos, cuando comiencen a vivir... Esto significa que el cine permite a los niños y niñas tener una idea mucho más amplia de la alteridad que desde su propio lugar en la vida, que es pequeño, en fin, a nivel de la experiencia. [...] el cine nos da, en la infancia, experiencias que serán tal vez las que tendremos en el futuro. El cine nos habla de nosotros mismos, de cosas que no conocemos todavía, pero que sabemos que son nuestras. Hay películas que los niños y niñas ven y comprenden, aun cuando sean muy pequeños, y comprenden también que eso tiene que ver con ellos. Por eso es que el cine es fuertemente formador, pero mucho más profundamente sobre la relación que se puede tener con el mundo.

En ese sentido, podemos pensar que ese otro, que delinea y afirma nuestra singularidad, constituye, también, la experiencia material y viva de la primera noción de deberes y derechos.

La tercera forma de relación entre imaginación y realidad es el enlace emocional, que se manifiesta recíprocamente. Está regida por la *ley vigotskiana de la doble expresión de los sentimientos*:

1. Toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella. Los sentimientos influyen en la imaginación (si estamos alegres, tendemos a ver todo con ojos alegres, pues, internamente, son asociadas imágenes, recuerdos, colores alegres, por ejemplo).
2. La imaginación influye también en la emoción. Toda construcción de la fantasía influye en nuestros sentimientos, y aunque la construcción de la fantasía no concuerde con la realidad, las emociones que ella produce son reales, efectivamente vivenciadas por quien las experimenta (por ejemplo, es *real* el miedo que sentimos si vemos una sombra, que *imaginamos* es proyectada por un bandido escondido. La sombra puede ser simplemente una chaqueta colgada en una silla).

Las combinaciones de imágenes de la fantasía son producto del carácter aglutinante del factor emocional, que tiende a integrar imágenes que no siempre son asociables lógicamente.

Algo así como imprimir un tono afectivo común a un conjunto no necesariamente homogéneo. Prueba de esto es el *efecto Kulechov.** El cineasta y profesor ruso demostró, en los albores del siglo XX, que, por efecto del orden en el montaje de los planos, es posible crear una reacción ilusoria en el público. Filmó a un actor al cual pidió poner una expresión neutra, "cara de nada" dirían los pequeños. Después, realizó tres montajes diferentes. En el primero, la ubicó después de un plano donde aparecía una niña en un ataúd; en el segundo, después de un plato de sopa y en el tercero, a continuación del plano de una mujer recostada en un diván. El público detectó tristeza en la expresión del actor en el primer montaje, hambre en el segundo y expresión de deseo en el tercero. Reiteramos: el plano del actor, montado en los tres casos era exactamente el mismo.

Evidentemente, hay un espacio entre lo que nos es dado a ver y lo que imaginamos, que está fuertemente impregnado por lo que sentimos, intuimos y lo que esa emoción nos oculta y revela de la imagen. Pensemos ahora en las implicaciones pedagógicas de esta tercera forma. Aunque en los cursos de pedagogía circula la idea de que "la razón nace de la emoción, pero vive de su muerte",[24] apuesta fuertemente a la potencia de la emoción en relación con el aprendizaje. Esto no significa una propuesta disciplinar para la afectividad. Siento ausencia de afecto contaminando los contenidos, contagiando las relaciones y fundamentalmente el deseo de aprender, para volver a unir al cuello esas "cabezas" –objetivo exclusivo de toda educación cognitivista–, a los cuerpos olvidados y acéfalos, ignorados por siglos, excluidos de la escuela. Al mismo tiempo, es importante poder crear espacios de reflexión frente a aquello que nos

* Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=DwHzKS5NCRc>. Consultado el 08. 03. 2013.

emociona: a veces, una publicidad nos emociona. Discriminar gestos de manipulación de nuestras emociones podría ser un gran objetivo escolar a partir de la omnipresente fuerza de las imágenes que observamos hoy en la televisión, en el computador, en el celular, en la calle, en los ascensores, en los buses, etcétera, objetivando, la mayoría de las veces, un determinado tipo de comportamiento como espectadores y potenciales consumidores.

Bergala, definió la emoción en el *Abecedario de cine* como algo especialmente delicado:

> La emoción es una palabra muy peligrosa, para hablar de cine. Porque en Francia, por ejemplo, había un eslogan, en un determinado momento, que decía que el cine es emoción y solo eso. Esto es, la emoción era el valor absoluto de las películas. Entonces, es claro que es muy peligroso, porque hay emociones que son indignas. Hay emociones obtenidas a través del cine, que son absolutamente indignas. No es solo porque hay emoción que la película será buena o mala. Por otro lado, existen películas en que la emoción es obtenida por medios tan bajos, que, al final, es una emoción ruin. Y cuando se habla, cuando se discute sobre la emoción, es preciso siempre preguntarse cómo fue obtenida. ¿Fue obtenida a través de chantaje al espectador? Es muy fácil hacer llorar al espectador. Pero no es porque éste llore que la película es buena. Porque, al final, los alemanes que asistían a los desfiles de Hitler lloraban. Ellos estaban muy emocionados, pero no se puede decir que ésta sea una buena emoción. Es verdad que en el cine hay emoción. Es verdad que es un arte en el cual la emoción es muy importante. Pero no puede ser un criterio de juicio, ni de análisis.

¿Cómo encontrar un equilibrio? ¿Cómo sensibilizar sin fragilizar? ¿Cómo garantizar un espacio de sospecha delante de lo que nos emociona sin racionalizar neuróticamente toda emoción? Urgentes desafíos, nuevos aprendizajes.

La cuarta forma propuesta por Vygotski, una de las más poderosas pedagógicamente, es aquella en que la fantasía construye algo enteramente nuevo, inexistente en la experiencia del ser humano, diferente de cualquier objeto real, siendo él mismo real.

> Los elementos que entran en su composición son tomados por el hombre de la realidad, dentro de la cual, en su pensamiento, sufrieron compleja reelaboración, transformándose en producto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose, de ese modo, el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana.[25]

Pensemos, por ejemplo, en una bicicleta, o en un lápiz, o en cualquier objeto que ya haya sido inventado. Éstos son fruto de la combinación de cosas conocidas en la fantasía, que da lugar a cosas nuevas, reales. Vygotski nos alerta para no pensar solo en la esfera técnica y ampliar este puente a la esfera emocional, social, política. Esta última forma de relación entre realidad y fantasía nos permite justificar ampliamente, incluso de un modo funcionalista si se quiere, la necesidad de ejercitar la imaginación como parte de la experiencia educativa, cualquiera sea el nivel de enseñanza. Así como un niño o niña pequeños quieren jugar con arena y se convierten en panaderos –como dice Benjamin–,[26] niños, niñas, adolescentes y adultos necesitamos imaginar otros modos de relacionarnos para desarrollar

nuevos formatos en la relación de pareja, la propia familia, la escuela, los sindicatos, la sociedad toda, Son instituciones que arrastran una larga crisis. Debemos, más que nunca, inventar nuevas vacunas contra enfermedades que acaban fatalmente con la vida de personas jóvenes; modos de divertirnos sin perjudicar la salud al punto de perderla, por ejemplo. Es tan necesario, tan antiguo como actual, imaginarnos nuevos modos de distribución del capital que de hecho promuevan la soñada justica social. Y nuestra democracia, ¿no está requiriendo realmente de un nuevo tratamiento? Imaginemos, por ejemplo, en plena tiranía del consumo, un ejercicio de imaginación en la escuela, improvisando una realidad sin dinero, en que pudiésemos imaginar que somos "nuevos Robinson Crusoe" en una isla llena de tesoros, pero sin agua ni alimentos, lejos de los afectos. ¿Tendríamos así oportunidad de restaurar, con fuerza vital –aunque en el juego imaginario– algunas de las necesidades primarias del ser humano?

En toda invención subyace una forma de intuición. En la escuela la intuición tiene una importancia relativa, aunque nuevas líneas de psicología ya indican que se trataría de la forma superior de la inteligencia. En el caso del cine, la intuición es un elemento de valor y puede hacer toda la diferencia en el proceso creativo, según nos dice Bergala, en su *Abecedario de cine*:

> Intuición. El cine tiene algo de específico sobre la creación, sobre las opciones de la creación. Cuando filmamos un plano, en una ficción, por ejemplo, existe necesariamente una parte lógica. Hay una parte que es deducida, ya que el plano, si lo filmamos, es porque tiene una función en el guión, en la historia. Esto depende de la inteligencia lógica. ¿En este momento es preciso ver más al hombre o a la mujer? Depende de la escena y del encuadre en que se está. Pero, si el cine no es solo lógica,

> en general, no es solo creación. [...] los verdaderos cineastas, que apuestan a la creación, tienen necesidad también, en el momento en que hacen los encuadres, en que deciden algo, de confiar en sus deseos, en sus intuiciones. Esto quiere decir que la parte de la intuición es muy importante. Como un pintor. Un pintor tal vez diga que el amarillo es necesario. Pero después, cuando da el toque con el pincel, ya no es lógica, es el cuerpo, es la voluntad, es el toque. Esto es el propio... tengo ganas de decir: el gran cineasta, en su acto de creación. Hay, al mismo tiempo, una parte lógica, de lo contrario no hay película, no hay historia, pero él nunca renuncia a la parte intuitiva, a la parte... yo tengo ganas de filmar aquí, de esa manera, porque voy a ver la luz en los cabellos, etcétera. Ahí, ya no es la lógica, es lo sensible y es la intuición.

A propósito de intuir lo que sería necesario para finalizar este capítulo, me gustaría traer la idea central de OHCONIP, como decía Rubem Alves[27] en uno de sus libros sobre *Historias para quien gusta de enseñar.* Él nos recuerda que la historia de Pinocho es la de un muñeco de madera que quería transformarse en "un niño de verdad". Y nos advierte a los educadores para no contar la historia de Pinocho al revés, esto es, transformar a nuestros estudiantes, vivos, activos, curiosos, y llenos de preguntas en muñecos de madera, insensibles y robotizados, que solo responden a los movimientos de los hilos movidos por adultos. Para Ebert,[28] crítico de cine, Pinocho, en alguna medida, representa un sentimiento universal: todo niño o niña quiere ser considerado un ser real, una persona "de verdad" y duda de que pueda serlo. ¿Será la escuela ese espacio donde puedan sentirse valorizados como tal, y no como proyectos de adultos y, al mismo tiempo, el lugar donde encontrar algún tiempo para imaginar el mundo donde quieren vivir cuando crezcan?

Me gusta pensar esas cuatro formas en que Vygotski sintetiza la relación entre la realidad y la imaginación como cuatro grandes puentes donde es posible transitar aproximando cuestiones comunes al cine y a la educación.

En ese tránsito surge el aprendizaje, no concebido como proceso de solución de problemas ni adquisición de un saber, sino como un proceso de producción de subjetividad, afirma Virginia Kastrupf.[29] Desde el punto de vista de la autora, "el problema de la formación del profesor surge resignificado, incluyendo una política cognitiva sintonizada con el entendimiento de la cognición como invención de sí y del mundo" (p. 1273).

A continuación los invito a seguir pensando en posibilidades de esa invención que surge de la fricción del cine con la educación.

Capítulo 3

El cine como arte en la escuela: un diálogo con la hipótesis de Alain Bergala*[30]

Considero una suerte, muy rara en la vida, recibir la propuesta de poner en práctica las ideas surgidas en más de veinte años de reflexión de experiencias y de intercambios en un área tan ingrata como la de la pedagogía, en que todo el mundo siempre recomienza de cero, y en que las ganancias de la experiencia se capitalizan, en general, muy poco, sobre todo en un campo minoritario como el del cine.

Alain Bergala**

La hipótesis del cine. Pequeño tratado de transmisión del cine dentro y fuera de la escuela es una osada y poética propuesta para la educación. De su lectura, surge la necesidad de levantar algunas cuestiones y la voluntad de dar a conocer y problematizar algunos tópicos de la obra de Bergala. Un artista (cineasta,

* Aunque las referencias sean múltiples, el diálogo que establezco en este trabajo es en especial con diversos tópicos del libro *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs,* publicado por primera en 2002 en París por Alain Bergala. Las reflexiones del trabajo también están impregnadas por las charlas realizadas por Bergala en el segundo y en el sexto Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ. Bergala hizo la apertura de la primera y quinta Muestra de la Facultad de Educación /UFRJ en el MAM y presentó la primera y quinta Muestra Infantil de Minuto Lumière (en la Cineteca del MAM). Actualmente, es el consultor externo del proyecto "Cine para Aprender y Desaprender", para la creación de un Centro de Referencia en Investigación y Docencia en Cine y Educación y para la creación de escuelas de cine en escuelas públicas de Río de Janeiro (2011/13).

** Todas las traducciones de los párrafos citados aquí del libro *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* son de mi responsabilidad, de la edición de 2006.

teórico, crítico, escritor y profesor) abordando cuestiones de educación es siempre una contribución; mejor dicho, es una iluminación para nuestra área.

La hipótesis del cine como arte en la escuela consiste en entenderlo como alteridad. Nada más extranjero que el arte en el contexto escolar. El arte no obedece, no repite, no acepta, sin cuestionar. El arte reclama, deconstruye, resiste con cierta irreverencia. Es importante tener cuidado con leer *arte* y no *enseñanza del arte.* Esta es la característica principal del proyecto de arte de Jack Lang –ministro de Educación en Francia–, desarrollado en el año 2000. Alain Bergala, consultor de este proyecto, concibe el cine en la escuela como "un otro", un extranjero, porque lleva para tal contexto algo que, tradicionalmente, no le es propio: la creación. Se trata de una suerte de reverso, de otra lectura de lo que se hace pedagógicamente con las actividades referidas a las artes, por lo menos en Francia de inicios de este milenio. Y en esta parte austral de América, ¿podríamos apuntar esa ausencia de la creación como un elemento común?

Las nuevas tecnologías vienen produciendo cierta revolución en la relación de la escuela con el cine. La levedad y simplicidad de operación de equipamientos y programas de edición, cada vez más accesibles en costo y uso, facilitan que el cine penetre el espacio escolar a partir de diversas iniciativas de producción simple: cortometrajes de animación y ficción; documentales; "cine-teatro"; pequeñas filmaciones con celulares o cámaras digitales de fotografía, para citar algunos ejemplos. Sin embargo, es preciso tener ciertos cuidados: "Nada se puede esperar de un cine anclado en el teatro. Nada menos elegante y eficaz que un arte concebido dentro de la forma de otro",[31] afirma Bresson. Asimismo, todas esas producciones pretenden aproximar, de un modo cada vez más contundente, la experiencia del cine y la educación formal. El aumento del espacio para esas producciones

en festivales evidencia un crecimiento de los trabajos audiovisuales realizados en escuelas, lo que contrasta con su calidad. La mayoría de ellos evocan las novelas o las series y comerciales del momento. Si tratamos de relacionar esas prácticas con algunas teorías del cine que lo conciben como "substituto de la mirada, arte, lenguaje, escritura, pensamiento, o manifestación de afecto y simbolización del deseo",[32] identificamos que la perspectiva del "cine como arte" es la más ausente en el escenario escolar. De esa ausencia, que simultáneamente se constituye en deseo, surge la necesidad de profundizar el diálogo con la lectura que Alain Bergala hace del cine en la escuela. Nos interesa descubrir y cuestionar las posibilidades que la escuela abre para el cine, para la infancia, para ese encuentro.

¿Quién es Alain Bergala?

> *[...] siento haber encontrado la energía para iniciar ese "plano cine", pensando, antes que nada, en los niños y niñas que deben encontrarse hoy, más o menos en la misma situación en que yo estaba en la infancia: desheredados, distantes de la cultura, a la espera de una improbable salvación, con pocas oportunidades sociales de rendir bien en la escuela y no disponiendo de un objeto preferido al cual apegarse. [...]*
>
> Alain Bergala

Según Mário Alves Coutinho,[33] cuando Bergala era todavía un joven estudiante en Aix-en-Provence, en el año de 1965, fue marcado por una experiencia determinante en su vida: "Sabiendo que un cineasta llamado Godard iría a filmar algunos planos a una isla cerca de donde él vivía, Bergala le pidió a un amigo su cámara de 16 milímetros y fue a ese lugar, el día de la filmación".[34] Por temor a ser descubierto, solicitó autorización para filmar a un asistente del director. Godard se lo concedió, con la condición de que no fumase. Aunque aquel episodio

haya ocurrido en su infancia, fue el que colocó el cine en el centro de su vida profesional.

Alain Bergala es cineasta y fue profesor de cine en Sorbonne Nouvelle, Paris III; Lyon II y Rennes II. Jubilado, hoy dirige el departamento de Análisis de películas en La Fémis, École Nationale Supérieure des Métiers de l'Image et du Son. Fue redactor, redactor-jefe y director de colecciones en los *Cahiers du Cinéma* de 1978 a 1988. Fue consejero del ministro de Educación, Jack Lang, durante los años 2000-2002, y director a partir de 2000 de la colección de DVDs *L'Eden Cinéma*. La realización de películas* y libros refleja la indivisibilidad de su vida como profesor/cineasta.

---

* Películas:
- *Le Mauvais œil*, cortometraje, 1980.
- *Faux-Fuyants*, largometraje, 1983 (Co-real. J.-P. Limosin).
- *Où que tu sois*, largometraje, 1987.
- *Incognito*, largometraje, 1989.
- Pense à moi, largometraje, 1989.
- *Le Temps d'un détour*, ensayo filmado en Marseille en el siglo XIX, 67', 1991.
- *Cesare Pavese*, col. Un siècle d'écrivains, 47', 1995.
- *Les Motifs de Fernand Léger*, 52 minutes, 1997 (Filme de la exposición *Fernand Léger* en el Centre Pompidou).
- *Les Fioretti de Pier Paolo Pasolini*, col. Un siècle d'écrivains, 47', 1997. Transmitida por la cadena nacional de television France 3.
- *Le Cinéma, une histoire de plans* tomo 1, 47', 1998; tomo 2, 60', 1999.
- *D'Angèle à Toni*, 35 minutos, 1998.
- *Bleu Mediterranée*, 52 minutos, 2000. (Filme de la exposición *Les peintres et la Méditerranée* en el Grand Palais).
- *Les belles endormies*, col. Les scénarios de l'art, 26 minutos, 2000.
- *Les Gisants et les morts*, col. Les scénarios de l'art, 26 minutos, 2000.
- *La fenêtre*, col. Les scénarios de l'art, 26 minutos, 2002.
- *Le kid*, col. Chaplin aujourd'hui, 26 minutos, 2002.
- *Paris Madrid Allers-Retours*, Cinéma de notre temps consacré à Victor Erice, 2009

Libros:
- *Correspondance New-Yorkaise - Les absences du photographe.* (Coautor con Raymond Depardon) Ed. Cahiers du Cinéma 1981.
- *Roberto Rosellini. Le cinéma révélé.* Ed. Cahiers du Cinéma 1985.

Él siente particular atracción por películas cuyos pequeños héroes se concentran en un objeto; una obsesión para salvarse en un mundo en el cual la única oportunidad de existir pasa por un "resistir" impulsado por una pasión personal. Es el caso de las películas de Abbas Kiarostami, director que ha despertado su interés investigativo.[35]

Bergala se refiere a la educación y al cine como dos formas de salvación personal, fundamentales para su propia constitución. Cronológicamente, la primera fue pedagógica: "La escuela, en primer lugar, me salvó de un destino de aldeano en el cual nunca habría tenido acceso ni a la vida ni a la cultura que de adulto acabarían siendo las mías".[36] Un profesor convenció a su madre para que él continuase con los estudios de enseñanza media, aunque, en la época, la educación solo era obligatoria hasta los doce años.

El arte cinematográfico también ejerció una segunda función mesiánica. "El cine entró en mi vida, en el corazón de una vida

---

- Coautor de *Esthétique du film*. Ed. Nathan 1983.
- *Voyage en Italie de Roberto Rossellini*. Ed. Yellow Now, col. Largometraje, 1990.
- *Europe 51 de R. Rossellini*. Ed. CNC, Ministères de la Culture et de l' Éducation, 1993.
- *Magnum Cinéma*, Ed. Cahiers du Cinéma, 1994.
- Maître d'œuvre du livre *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Ed. Cahiers du Cinéma tomo 1, 1985, tomo 2, 1998.
- *Nul mieux que Godard*, Ed. Cahiers du Cinéma, 1999.
- *L'Hypothèse cinéma (Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs)*, Ed. Cahiers du Cinéma, 2002.
- *Abbas Kiarostami*, coll. Les petits cahiers, *Cahiers du Cinéma*, 2004.
- *Le cinéma comment ça va (Lettre à Fassbinder suivie de onze autres)*, col. Petite bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2005.
- *Monika de Ingmar Bergman (Du rapport créateur créature au cinéma)*. Ed. Yellow Now, 2005.
- *Godard au travail, les années 60*, Ed. Cahiers du Cinéma, diciembre 2006.
- Mais *où je suis ?* col. Atelier cinéma, Actes sud Junior et La Cinémathèque francaise, septiembre 2007.
- *Luis Buñuel*, col. Grands cinéastes, *Le Monde* et *Cahiers du Cinéma*, enero 2008.

triste y angustiada, como algo que luego supe sería mi tabla de salvación" (p. 12). En su pueblo natal había tres salas de cine. Cada domingo en la tarde, él iba a ver una película. Fue en aquellas tardes que el cine se constituyó definitivamente en su opción de vida, permitiéndole rechazar la de su padre, centrada en la caza, en la pesca y en la vida de campo.

Así, en su biografía reconocemos la educación y el cine como importantes *desvíos* constitutivos, en el sentido kafkiano de la expresión: "Vivir es desviarse constantemente. Desviarse de tal manera que la confusión nos impide, incluso, saber de qué nos estamos desviando".[37] De hecho, la propuesta de Bergala también consiste en un tipo de desvío en relación a la introducción de ese arte en la escuela. Inspirado por su propia vida, el cineasta lo identifica como la posibilidad de alguna forma de diferencia en la constante repetición de las fórmulas gastadas de la educación.

La experiencia del cine en escuelas francesas: un encuentro del cine con la infancia

> *Yo casi llegaría a decir que el cine me salvó la vida. Entonces, yo no puedo hablar de él intelectualmente. Llegué a usar la palabra "droga" antes de que se pusiera de moda... Si me lancé en el cine, probablemente es porque en la infancia, esto es, durante los años de la Ocupación, mi vida no me satisfacía. 1942 es una fecha importante para mí: fue cuando cumplí diez años y comencé a ver muchas películas. De los diez a los diecinueve años, me entregué en cuerpo y alma a las películas. Y no consigo analizar eso de manera distanciada.*
>
> FRANÇOIS TRUFFAUT

Como para François Truffaut, la infancia atraviesa los textos y la propuesta de Bergala. Hay una confianza a priori en el

éxito de ese encuentro, en particular en el escenario escolar. En junio de 2000, Jack Lang, entonces ministro de Educación de Francia, organizó un grupo de consultores para poner en marcha un proyecto de educación artística y acción cultural en la educación nacional, llamado Mission. El proyecto tuvo el propósito de ejecutar la política definida en el "Plan de cinco años" para el desarrollo de las artes y de la cultura en la escuela. Aunque haya quedado inacabado, dejó fuertes huellas, debido al aspecto revolucionario del formato de la propuesta.

Cuando Alain Bergala asumió la consultoría para el Ministerio, ya desarrollaba prácticas y reflexiones sobre el cine en tres instancias: en la universidad, donde desde hacía muchos años analizaba películas enfocado en el acto de creación; en École et Cinéma, donde había publicado algunos cuadernos pedagógicos sobre sus películas preferidas; y en la Cineteca Francesa, donde participaba, desde 1995, del proyecto Cine: Cien Años de Juventud, que podría definirse como una experiencia de laboratorio de vanguardia pedagógica.

Vale aclarar que, en Francia, la enseñanza se divide en cuatro grandes niveles: *école maternelle* (entre los 2 y los 6 años); *école élémentaire* (entre los 6 y los 11 años); *collège* (entre los 11 y los 15 años); *lycée* (entre los 15 y los 18 años). Hoy existe un programa para exhibir películas en salas comerciales y en salas de aula con colecciones seleccionadas de DVD para todos los niveles de enseñanza. La propuesta de Bergala permitió que el cine entrase en las escuelas públicas de Francia con una marca diferenciada: por primera vez, asumió nada menos que el lugar del arte.

Ser privado de ver películas de calidad durante la infancia significa perder una posibilidad que no tendrá cómo acontecer con la misma intensidad más tarde. Es como si las impresiones producidas en los primeros años por el cine dejaran

una marca inolvidable en la memoria afectiva personal. Las películas descubiertas muy tarde "permanecerán parcialmente no reveladas".[38] Implícitamente, el cineasta también nos convoca para despertar al niño o la niña en el adulto espectador, profesor, artista. La propuesta de encuentro del cine con la infancia en el contexto escolar trae, dentro de sí, una tensión, presenta una paradoja que legitima su fuerza. Por una parte, la escuela se presenta como el lugar tradicional de la enseñanza, de la regla y de la transmisión normada de la cultura, lo que dificulta encarar el cine como arte. Por otra, sin embargo, la escuela aparece como lugar privilegiado de acceso colectivo al cine que escapa, o al menos intenta escapar, del consumo hegemónico.

La distinción entre educación artística y enseñanza artística llevó a Bergala a pensar una pedagogía del cine que no sacrificase el objeto *cine*. Se trata de una iniciativa de conflicto y coraje, que pretende preservar la fuerza perturbadora de la creación, en un contexto históricamente normativo. La dificultad intrínseca de enseñar cine en la escuela, en particular en el espíritu del proyecto *Mission*, remite a la respuesta de Orson Welles a Peter Bogdanovich,[39] cuando es interrogado sobre la posibilidad de transmisión. Para Welles, enseñar un arte no es fácil. Él afirma que es posible colocar todos los poemas de Shakespeare en la cabeza de una joven, sin que eso haga de ella una poeta. Para llegar a la experiencia poética, es necesario mucho talento del profesor. Aunque sea escéptico en cuanto a la viabilidad de enseñar a apreciar el cine, Welles destaca que hay una posibilidad y que ella reside en la capacidad del profesor de "comunicar entusiasmo", dejando al alumno hacer sus propias experiencias.

La (im)posibilidad del cine en la escuela

> *Amo el cine desde 1902. Tenía ocho años y estaba internado en una especie de prisión de lujo, ornamentada con el nombre de colegio. Una mañana de domingo, vimos llegar al locutorio a un hombre del tipo "fotógrafo", que cargaba un extraño equipamiento. Era un cinematógrafo. Él usaba una corbata ancha y tenía una barba puntuda. Nos quedamos observándolo durante más de una hora [...]. Pero los niños, como los salvajes, se habitúan de prisa al cine y después de algunos instantes yo ya podía comprender todo.*
>
> JEAN RENOIR

¿Y qué será lo que un cineasta como Jean Renoir, nacido en el mismo año que el cine(matógrafo), percibió en su propia experiencia de cine en la escuela? ¿Cuál es esa identidad salvaje de los niños y niñas con el cine? Me pregunto, combinando de otra forma sus palabras: ¿qué escuela es esa, definida como prisión de lujo y cuál la semejanza de los códigos de la infancia con los del cine para simplificar su encuentro?

La escuela, aun sin ser una prisión, es el lugar de la regla, del orden, de la transmisión de determinados saberes considerados esenciales para la formación de los niños, niñas y adolescentes. El cine entra en la escuela como un germen de caos y desorden. Ya tenemos un bello contraste. Una tensión. Para Bergala, lo mejor que la escuela puede hacer por el cine es hablar de las películas como "obras de arte y de cultura.[40]" Este desafío presupone superar la tradición del cine como lenguaje, predominante en el contexto escolar. Esa predominancia "con énfasis en el lenguaje" del cine de las décadas precedentes se justifica por razones históricas (coincidencia del momento hegemónico de las ciencias del lenguaje con el auge de la idea del

cine en la escuela) e ideológicas (formar el espíritu crítico de los niños y niñas a partir de circuitos de análisis del cine, para abordar críticamente los medios en general). Ni la lingüística, ni la ideología defensiva, sin embargo, contribuyen para una aproximación sensible al cine como arte.

Bergala pretende dislocar el foco de la lectura analítica y crítica de las películas hacia una lectura "creativa", que coloque al espectador en el lugar del autor; que lo lleve a acompañar, en su imaginación, las emociones de todo el proceso creativo, sus opciones e incertezas. En ese "hacer de cuenta que", el espectador puede compartir más aspectos no racionales, más intuitivos y sensibles de la vivencia del artista, que son fundamentales para quien pretende aprender un arte.

Otro gran desafío para el cineasta y profesor francés sería la superación de la ilusión pedagógica de creer en un proceso interpretativo estructurado en tres etapas: 1) análisis de un plano o secuencia; 2) valorización de la película a partir de la secuencia; 3) formación del juicio fundado en el análisis (p. 44). Eso no procede. A ese formato clásico, adoptado incluso en universidades, Bergala contrapone una propuesta que busca fomentar mayor autonomía en quien aprende, substituyendo la "explicación" por la "exposición" de muchas y diversas (buenas) películas, evidenciando su afinidad con la obra de Rancière. Procura fomentar, así, la construcción progresiva de una cierta cultura cinematográfica. Para que eso suceda, es fundamental el papel desarrollado por el mediador, que ayudará a articular, hacer puentes, a comparar películas, pasajes y texturas, agudizando la observación de las sutilezas. Apostando en esa capacidad de autonomía del espectador, él la considera una estrategia sólida y no paternalista de formación del gusto.

Y entonces, ¿qué dar a ver? ¿Qué serían "buenas" películas? Afirmar la existencia de buenas películas, ¿significa listar

también las "malas películas"? ¿Podemos formar el gusto? Entiendo que la propuesta de Bergala pretende marcar un estilo. Todo estilo trae, etimológicamente, el "corte" –*estiletar*– hasta definir aquello que se quiere. Esa expresión siempre me causó curiosidad, y tuve la oportunidad de encontrar una respuesta más específica al hacer el *Abecedario de cine* y sugerir, entre otras, estas palabras, que fueron algunas de las que Bergala eligió para responder la letra B:

> Buenas películas: cuando yo era crítico en *Cahiers du Cinéma*, evidentemente, no parábamos de preguntarnos ¿qué es una buena película?, ¿existen películas sobre las cuales se pueda afirmar, con certeza, que son buenas películas? Yo pienso que sí. Creo que hay películas medianas, mediocres, simpáticas, etcétera, pero las buenas películas que son cine de verdad, son una categoría que existe y que puede ser abordada, de este modo, con prudencia... Esto depende de la película; contentarse solamente con contar una historia al espectador –porque esto es fácil, y para eso el cine no es necesario– se puede escribir una historia. Una buena película es cuando hay, al mismo tiempo, una historia con personajes que existen y un mundo también. Esto quiere decir que el mundo existe, no existe solo la narración, solo la historia de la película. Una buena película es aquella en que los personajes existen verdaderamente, no solo como soporte de la narración y en que el mundo alrededor de ellos existe también. Ya se puede dar esta primera definición. Una buena película es, sobre todo, aquella que tiene una buena relación con su espectador. Hay películas que tienen una relación muy desagradable con sus espectadores. Son películas que nos obligan, por ejemplo, a pensar o a sentir una determinada cosa. Una buena película es aquella en que el espectador es libre, relativamente libre. Hay una historia que nos es contada pero, al mismo tiempo, pueden considerarse otras cosas, reflexionar. Es una película que deja al espectador un poco libre para recorrerla a su manera y no solo mirar lo que el cineasta le indica. Entonces, una buena película es un película que no hace una presión muy fuerte sobre el espectador, que no intenta obligarlo a sentir, en el mismo momento, las mismas cosas. [...] una buena película es, también, evidentemente, una película en que se siente que detrás de ella hay alguien. Se siente que la historia que nos es contada es un hombre o una mujer quien nos la cuenta, con su personalidad, con lo que ellos son. Una buena película no es una película que apenas cuenta una historia. Es alguien que tiene un universo, alguna cosa suya, y, en la película encontramos su manera de ver el mundo y de pensar la vida, etcétera. Bueno, son muchos los criterios, pero se puede decir que las buenas películas existen.

En ese sentido, es fundamental la formación del gusto del profesor, sus hábitos de lectura, invertir en su cultura y gusto por las artes. Para que él pueda sugerir "buenas películas", primero debe conocerlas. Bergala aspira a que todo profesor se convierta en un buen *passeur*, "pasador", refiriéndose al concepto propuesto por el crítico de cine Serge Daney.*

---

* En una entrevista realizada por Pedro Mexia, para el Ministerio de Cultura, publicada en el *Cuaderno de Artes* en *Diario de Noticias* el día 16.03.2005, Daney acuñó el célebre concepto de "cine-filio" *(cine-fils)*: alguien que es literalmente hijo del cine, porque en el cine proyecta (y ve proyectado) su película personal, su aprendizaje, su espejo, su gusto, su melancolía. En ella, cita la magnífica frase de Jean Louis Schefer sobre las imágenes que "se convierten en nuestra infancia" y confirma que las películas son indisociables de nuestra biografía.

> Insisto en observar aquí –ya que hablo de Daney, que "inventó" el término en esa acepción de agente de transmisión– que la bella palabra "pasador" [en francés, *passeur*] ha sido utilizada de modo indiscriminado y poco adecuado. El *passeur* es alguien que da mucho de sí, que acompaña, en un barco o en la montaña, a aquellos que deben conducir y "hacer pasar" a otros, corriendo los mismos riesgos que las personas por las que es provisoriamente responsable (pp. 65-66).

Impregnada de poesía, esa definición nos muestra un camino para formar el gusto, "corriendo el riesgo" de transmitir el propio gusto, que es justamente la única posibilidad del "entusiasmo comunicativo" a que se refería Orson Welles. Ofrecer grupos de películas (diversificadas en géneros y épocas), seleccionadas por alguien con cierta experiencia y cultura cinematográficas, constituye una posibilidad de introducir esas películas en la biografía personal de los estudiantes en la escuela. Sabemos que ese encuentro con el cine es siempre personal, íntimo, pero la posibilidad de ofrecerlo colectivamente en el contexto escolar amplía y diversifica las formas que puede tener. Asistir a salas de cine constituye una experiencia colectiva muda, afirma Bergala. La magia reside en el hecho de ser una experiencia radicalmente individual y, al mismo tiempo, colectiva.

Existen muchas ONG, instituciones públicas y privadas y festivales que organizan actividades interesantes en esa articulación entre escuela y cine más alternativo. Muchas de esas experiencias favorecen el diálogo con los propios cineastas, actores y guionistas, "que nos muestran el cine por el lado que no vemos", al revelarnos procedimientos y procesos de creación. Entrar en diálogo con esas instituciones es una oportunidad para disolver los muros de la escuela, estrechando lazos con la comunidad artística local y diversificando gustos, en una verdadera apuesta por la alteridad.

La hipótesis: un encuentro con la alteridad

> *[...] Existe la regla, / sí / existe la excepción /sí / la regla es la cultura / no / existe la cultura / que es la regla, / que forma parte de la regla / existe la excepción / que pertenece al arte / que forma parte del arte. / Todo habla de la regla/computadores, /* t-shirts */ televisión /turismo / guerra / [...] / nadie habla de la excepción / [...] / eso no se dice / Eso se escribe / Flaubert, no / Pushkin / Flaubert / Dostoievski / eso se compone Gershwin, Mozart, / eso se pinta / Cézanne, Vermeer / eso se filma / Antonioni, Vigo / no / eso se vive / y entonces es el arte de vivir / Srebrenica / Mostar / Sarajevo / sí, y / es la regla /que quiere la muerte/ de la excepción/ y es la regla / que quiere la muerte / de la excepción / no / eso es / no /es regla pues / de la Europa / de la cultura /la regla de la Europa /de la cultura / organiza la muerte /del arte de vivir / que todavía / florece bajo nuestros pies.*
>
> Jean-Luc Godard

¿Será posible, entonces, enseñar a escribir, a componer, a pintar, a filmar? ¿Cómo abrir un espacio para la excepción en el lugar históricamente privilegiado para la transmisión de reglas, de la historia, de la verdad, de lo continuo, del statu quo? Me pregunto también si será ésta una nueva posibilidad de pensar la propia escuela como lugar de creación, de surgimiento de lo nuevo, de desvío para nuevos comienzos.

Para Bergala, la fuerza y la novedad de la *hipótesis-cine* identifican que toda forma de enclaustramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación. Es necesario crear las condiciones para que sea posible enseñar sin moldear, sin simplificar ni reducir la tensión que "hacer arte" produce en la escuela. En sus palabras: "Para que un arte pueda ser considerado como tal debe seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden" (p. 29).

El proyecto del ministro Jack Lang, de quien Bergala fue consejero (2000-2005), consistió en hacer entrar las artes en la escuela como algo radicalmente "otro", rotundamente diferente de lo que se estaba haciendo. Se trató de un desafío político que también dependió de la calidad del capital cultural de los profesores en ejercicio. Distinguir la educación artística de la enseñanza de las artes contiene una amenaza, ya que algunos profesores pueden sentirse desestabilizados. ¿Cómo desconcertar sin desestabilizar? ¿Cómo desordenar sin destruir? ¿Cómo alterar sin colocar en riesgo lo que ya existe? ¿Cómo introducir excepciones en el paraíso de las reglas, de lo previsto y establecido? Parece no ser posible, propiamente, enseñar arte, pero es posible arriesgarse a "hacerlo". El arte se encuentra, se experimenta, se transmite, o mejor , se "pasa" –en el sentido de Serge Daney–, por vías diversas. Podríamos afirmar que ese "pasar" es una forma de experiencia. En el *Abecedario de cine*, Bergala se refiere a la experiencia de este modo:

> Experiencia. Si queremos iniciar a niños y niñas en el cine, no se debe partir del saber. No se debe partir de la cultura. No se debe partir de la historia de la película. Es muy importante partir, primero, de la experiencia directa de la travesía de la película. Esto es, en la experiencia existe saber. El hecho de que un niño o niña vea una película, sobre la cual, por ejemplo, no sepa nada. No los preparamos para ver esa película. Entonces, ellos entran en la película y la "atraviesan". Y cuando salen, tienen una inteligencia de la película. Cada uno tiene una manera por la cual comprendió la película. Un modo por el cual se emocionó... la manera como fue "tocado" por la película. Las imágenes que cada uno retuvo, por ejemplo. O sea, cuando se ve un película de una hora y media, ¿qué queda? ¿Qué imágenes tocaron a cada uno, particularmente? Es siempre necesario partir de ahí. Si queremos iniciar a jóvenes o niños y niñas en el cine, es preciso siempre partir de sus experiencias. La experiencia de la travesía de la película. No se debe partir de ideas. No se debe partir de conceptos. Llegaremos a las ideas y a los conceptos después. O sea, primero, ellos deben hablar. Cada uno puede decir, por ejemplo, como vivió la travesía de la película. Enseguida, y a partir de eso, podemos preguntar a los alumnos cómo fue para ellos la travesía por ella. Y a partir de ahí, podemos hacer puentes, analizar, y poco a poco, llegar a las ideas. Pero no se debe nunca partir de las ideas. Es preciso siempre partir de sus experiencias.

Para que efectivamente se dé esa experiencia, es necesario, en primer lugar, el deseo de quien aprende, su observación atenta, curiosa, interesada. Es necesaria, también, la continuidad en la exposición al arte, contaminada por la pasión de quien lo conduce. Otro vector fundamental es el silencio, lo no dicho en toda transmisión. Una buena película, aunque no sea completamente inteligible para un niño o niña, puede producir un intenso placer y un fuerte deseo de ver y rever. Rever es tanto o más importante que ver, lo mismo las películas como los propios ejercicios. En la historia del cine encontramos muchas anécdotas en ese sentido. Por ejemplo, Ingmar Bergman,[41] después de filmar muchas películas, en 1983, cuenta que decidió hacer una pausa y rever toda su obra, difícil tarea que desgarraría su corazón, pero necesaria para continuar.

El camino del gusto, como decíamos anteriormente, no se hace sin riesgos y existe una parte de misterio, de algo no revelado que permea el proceso de su constitución en la transmisión de un determinado arte.

Es importante destacar, sin embargo, que la propuesta de iniciar a los niños y niñas en un tipo de cine no comercial no

pretende arrastrarlos de un lugar común a otro. Una propuesta de formación del gusto parte exclusivamente del encuentro con la alteridad fundamental de la obra de arte, con lo incómodo y de un cierto choque que ella provoca.

> Las más bellas películas para mostrar a los niños y niñas no son aquellas en que el cineasta trata de protegerlos del mundo, sino, frecuentemente, aquellas en que otro/a niño/a tiene el papel de mediador o de intermediario en esa exposición al mundo, al mal que en él existe, a lo incomprensible.[42]

La alteridad como cuestión principal tiene relación con la lectura creativa de las películas, con el tránsito al acto de producción. Puede existir una pedagogía centrada en la creación, tanto para la recepción de las películas, cuanto para la práctica de hacer cine en la escuela. Idealmente, el cine como arte puede llevar al espectador a experimentar las emociones de la propia creación. No es casual que Alain Bergala sea considerado uno de los más críticos y profundos conocedores de la obra de Jean-Luc Godard. En la importancia que Bergala otorga a la cineteca, al acto de crear, a la propia pedagogía del cine, también encontramos huellas del pensamiento, de la vida y de la obra del cineasta suizo-francés.

Godard,[43] cuenta que varias veces fue invitado a dar clases de cine, pero que la idea de pasar una película y hablar sobre ella, le desagradaba. Mejor dicho, esa estrategia le choca. Godard afirma que los alumnos no ven nada sino lo que les dicen que ven. Él cree en el aprendizaje que se hace efectivo en el acto de ver cine, al apropiarse de los tesoros de las cinetecas. Pocos cineastas sintieron tanta falta del "hacer" en la experiencia de aprender cine, como Godard. En 1990, él y Anne-Marie Miéville instalaron su oficina en el seno de La Fémis (École Nationale

Supérieure des Métiers de l'Image et du Son). El propósito era permitir que los alumnos siguieran el proceso de creación de inicio a fin: desde la entrega del dossier en el Centre National de la Cinématographie (CNC) hasta el estreno en las salas de cine. Para Godard, si no se concibe como un todo, el proceso pedagógico pierde fuerza por la aparente ilustración de la parte. Ejemplifica con la medicina, que presenta enfermos en un momento dado, para aprender sobre las enfermedades, como si ese momento fuera suficientemente revelador entre todos los demás –cuando se constituye la enfermedad, su evolución, las diferencias de su estado antes y después de la medicación, los efectos secundarios, etcétera–, que también sería necesario ver para acompañar el proceso en el tiempo.

Serge Daney,[44] en su libro *La rampa*, hace una lectura de la pedagogía godardiana, que lo aproxima simbólicamente al espacio escolar. Después de mayo de 1968, realiza una dura crítica a la cinefilia francesa, formada básicamente de modo autodidacta en las cinetecas y salas de cine:

> [...] una cosa es cierta: es necesario aprender a salir de las salas de cine [...] Y, para aprender, es necesario ir a la escuela. No exactamente a la escuela de la vida, pero al cine como escuela. Es así que Godard y Gorim transformaron el cubo escenográfico en sala de clases; el diálogo de la película dicho en voz alta en la voz en *off* del aula magistral; la filmación en trabajos dirigidos; el tema de las películas en materias obligatorias ("el revisionismo", "la ideología", etcétera); el cineasta como director de escuela, monitor, inspector (pp. 107-108).

Para Godard, la escuela se transforma en "el buen lugar",* y el cine, en "el lugar errado", haciendo una dura crítica a la cinefilia francesa de la época, y enumera tres motivos. El primero sería que la escuela es el lugar por excelencia donde es posible, permitido y hasta recomendado, confundir las palabras y las cosas, sin conferir necesariamente alguna posible relación entre ellas, presente o posterior. Sin problematizar profundamente esa afirmación, considero que refuerza el imaginario de la escuela como el lugar de lo incuestionable, de lo establecido y de lo inmutable. El segundo motivo consiste en concebir la escuela como aquel lugar donde el maestro no necesita decir de donde viene su saber, ni sus certezas. "Visto por los niños, el mundo de los adultos es el de la impunidad, en que todo está permitido".[45] Lo que interesa fundamentalmente es la (re) transmisión de los saberes. Encontramos aquí, nuevamente proyectado, un modelo escolar reproductivo que no reserva ningún espacio para el descubrimiento y mucho menos para la invención. En tercer lugar, cada año lectivo trae el simulacro de la primera vez, un nuevo comienzo. Un comenzar de cero, del no saber, del pizarrón. Por fin, ya que estábamos hablando de la escuela como un "buen lugar", encontramos esa sutil percepción de lo que sucede (casi siempre) como un nuevo inicio, en cada ciclo lectivo, cada aula, cada vez que se borra el pizarrón. Esto es, frente a la omnipotencia de cierta verdad impenetrable, solidificada en la institución escolar, aparentemente irreversible, se abre una fisura a partir de lo que puede nacer o comenzar de nuevo en cualquier momento. Basta que alguien decida iniciar esa alteración.

* Para no correr el riesgo de dejar con una liviana simplificación la concepción godardiana de escuela como "buen lugar", por el hecho de resumirla, invito a los lectores a hacer la lectura completa del capítulo *El therrorisado, pedagogia godardiana* (Daney, 2007, pp. 107-114).

La relación del profesor con sus alumnos y el cine en el contexto escolar

> *[...] Sobre la seducción común, se van erigiendo figuraciones más poderosas, donde la virtud de la infancia se asimila a una discusión sobre lo visible, donde la consabida fábula de la mirada desnuda del niño sobre las apariencias del mundo adulto se presta a la confrontación de un arte con sus propios límites.* *
>
> Jacques Rancière

La importancia más radical de la introducción del cine en el contexto escolar consiste en salvaguardar un espacio y un tiempo para el encuentro: del cine con la infancia, del niño o niña con el adulto, y del adulto con el niño que, escondido, todavía lo habita. Para Bergala,[46] todo buen espectador de cine reserva aún un pequeño lugar para el niño que tiene deseos de crecer y, al mismo tiempo, se separa un poco del adulto en que se transformó. Él nos propone tener siempre un primer encuentro de "no hostilidad" o de no resistencia con las películas, permitiéndonos una aproximación con un gesto infantil a la obra. Solo en un momento posterior podemos agudizar otra lectura de la película, que es válida como relectura o revisión.

La relación del profesor con sus alumnos suele fomentar la necesidad de revisitar la propia infancia. Profesor, cineasta y artista, todos tuvimos infancia. En ese sentido, en su encuentro con los alumnos por medio del cine, el docente se ve frente a un puente y una ruptura. El puente nace de la necesidad de buscar al niño/a que habita en él/la para que experimente el placer del cine. La ruptura es generacional y tiene relación con la elección de los objetos culturales preferidos por los niños y niñas o por los adolescentes. El adulto no puede ni debe inmiscuirse en el placer de sus opciones.

* Traducción de la autora.

Bergala reafirma en la *Hipótesis del cine* que solo se aprende aquello que está mediado por el deseo, pero que es inviable aprender a desear. "Se puede obligar a alguien a aprender, pero no se le puede obligar a que algo lo conmueva" (p. 63). De algún modo, la escuela no puede garantizar el encuentro íntimo y personal con las artes, pero puede garantizar espacios y tiempos para propiciarlo. De hecho, la escuela tiene una importancia crucial en la promoción de ese encuentro, y en función de su experiencia en el proyecto francés, Bergala apunta cuatro acciones fundamentales que deben ocurrir en su contexto (p. 63):

1. "Organizar la posibilidad del encuentro con las películas". Consciente de la responsabilidad implicada en los primeros encuentros con el cine, la escuela debe implementar estrategias para poner a los alumnos en contacto con películas de difícil acceso, alternativas en el sentido artístico. Crear un archivo fílmico en el contexto escolar y organizar visitas a las cinetecas y salas de cine alternativas son algunas posibilidades interesantes.
2. "Designar, iniciar, transformarse en un "pasador". El educador requiere cambiar su estatuto simbólico, abandonando su papel docente, para retomar el contacto con sus alumnos en otro lugar. Un lugar menos protegido, en la medida en que expone preferencias personales, gustos y relaciones con obras de arte específicas. Es preciso deconstruir el mito de la neutralidad: "el 'yo' que podría ser nefasto para el papel de profesor se vuelve prácticamente indispensable para una buena iniciación". Eso distingue lo que una institución espera de un docente que enseña una determinada disciplina y lo que él puede hacer como "pasador", iniciador, en su dominio del arte. Lo subjetivo gana terreno y vitalidad en la impregnación del gusto como forma de transmisión del cine.

3. "Aprender a frecuentar las películas". Una vez generado el encuentro, es de esperarse que la escuela facilite el acceso individual y activo a las películas. También es necesario iniciar a los alumnos en una lectura creativa, no solo analítica y crítica. Se trata de proporcionar condiciones para que ellos revisiten pasajes de películas durante un largo proceso, que no guarda parámetros ni compite con los modos de funcionamiento de la diversión. La propuesta de producir espectadores creativos consiste en favorecer las condiciones para que las obras que se vean consigan hacer eco y revelarse en cada uno, según su sensibilidad. Para que el espectador se vuelva realmente creativo, tendrá que convertirse en un "re-visitador" de películas.
4. "Tejer lazos entre las películas". En la escuela pueden crearse relaciones entre las películas actuales y películas más antiguas que, a su vez, se entrelazan con otras producciones culturales, movimientos, escuelas, épocas. Es casi una forma de combatir una cultura del zapping cada vez más impuesta, que nos presenta mosaicos sin aclarar las relaciones entre producciones diversas.

Esas cuatro funciones pueden transformar la escuela en responsable de una discreta, aunque profunda, revolución estética, política y cultural. Ellas pueden constituir el *restart* al que se refiere Godard cuando piensa la escuela como "buen lugar", donde sea posible comenzar algo de nuevo, siempre.

De la transmisión a la impregnación

> *Nunca creí en la teoría "de-Pokémon-a-Dreyer", según la cual sería preciso partir de aquello que les gusta a los niños espontáneamente para llevarlos poco a poco a películas más difíciles.*
>
> Alain Bergala

El cine ejerce un papel fundamental en la transmisión transgeneracional y, en ese sentido se articula íntimamente con la función del profesor. Bergala llama la atención sobre un hecho irrefutable: cuando la transmisión no se limita a una función social, pone en juego algo más que contenidos a ser transmitidos; algo que no es totalmente consciente, que se aproxima a sentimientos, imágenes, huellas. Ese algo es muy determinante y eficiente en la transmisión del cine.

La mayoría de los profesores que trabaja habitualmente con cine, parece contrariar la tesis de Bergala, que disiente de la posibilidad de establecer puentes entre el cine comercial y el cine de más difícil acceso. Existen, de hecho, vivencias de alumnos que pasaron a valorar otro tipo de cine, gracias a las estrategias de algún profesor que tejía relaciones con películas conocidas por ellos.

Para Alain Bergala, comenzar por el pseudo-gusto del *marketing* contiene algo de demagogia y, sobre todo, de desprecio por los niños y niñas, y por las artes. La clave para comprender esa crítica de Bergala tiene relación con lo que él llama pedagogía de la *articulación y combinación de fragmentos (ACF)* (p. 112). En la escuela no es necesario, y la mayoría de las veces ni siquiera es posible ver películas completas. La falta de condiciones de tiempo por lo fraccionado de los horarios de clases, las inadecuadas condiciones de iluminación y la incierta calidad de sonido, hacen que muchas veces las experiencias de proyección de

películas completas sean poco exitosas. Sin embargo, siempre es posible mostrar diversas secuencias de películas, previamente seleccionadas, para proponer un tema, presentar un elemento del lenguaje o una categoría específica, viajando por diferentes épocas de la historia y mostrando ejemplos de filiación estética. Observar una secuencia de planos que pretenda mostrar alguna relación de filiación por director, por ejemplo, "orienta la mirada" para el objetivo de lo que se quiere dar a ver, como afirma Elizabeth Ellsworth.[47]

El trabajo con fragmentos (ACF), además de ser viable dada la relación espacio/tiempo del trabajo escolar, contribuye a la transmisión del cine de modo bien diversificado, ofreciendo múltiples opciones que son de difícil acceso en el circuito comercial y en el espacio doméstico, introduciendo al mismo tiempo partes de la historia y del lenguaje de un modo no lineal. La ACF trabaja, principalmente, con planos. El plano es considerado como "La menor célula viva, animada, dotada de temporalidad, de devenir, de ritmo, gozando de una autonomía relativa, constitutiva del gran cuerpo-cine".[48] Unidad mínima de la película, el plano consiste en una interfase ideal entre una aproximación analítica (por la multitud de parámetros y elementos lingüísticos de cine que pueden ser descubiertos en él) y una iniciación a la creación (por la toma de conciencia de todas las opciones que carga). Más recientemente, Bergala produjo dos DVD sobre la *Historia del plano*, en los cuales diferentes planos de varias páginas de la historia del cine son comentados, pero de un modo bien particular. El plano es proyectado una vez y después nuevamente, como si fuera en un software de montaje, dejando oir un diálogo supuestamente entre un director y un montajista, que lo comentan mientras avanzan, paran, retroceden, orientando nuestra mirada hacia detalles que probablemente pasarían inadvertidos al ojo inexperto. Las voces –en *off*– son

de artistas cuya popularidad facilita la identificación y el afecto del público francés. Al terminar, el plano es proyectado una vez más sin comentarios. Vale comentar aquí que, inspirado en ese material, Cezar Migliorin, uno de los profesores colaboradores en la implementación de la Licenciatura en Cine de la Universidad Federal Fluminense (UFF), desarrolló, en enero/febrero de 2013, con ayuda de sesenta profesores de la red pública de educación básica de Río de Janeiro, un trabajo semejante, realizado con diez planos del cine nacional, que en breve estará disponible en la página de la UFF.

Otra posibilidad interesante en la escuela es crear una cineteca en la cual los niños y niñas puedan ver y rever las películas, cuyos fragmentos les han sido presentados –la "parte" crea una enorme curiosidad por descubrir el "todo–, lo que puede hacerse extensivo, incluso, a las familias de los estudiantes. Ellos se convierten en agentes, portadores de una nueva pasión que contamina sus hogares.

Es común leer críticas a la introducción del cine en la escuela, debido a la pérdida de la vivencia en una sala absolutamente oscura, con asientos confortables y la atmósfera que la experiencia de una sala de proyección proporciona. Pero, ¿cuántas personas se han apropiado del cine espiando por la rendija de la puerta o a escondidas detrás de un sofá mientras los padres veían una película? ¿Qué mejor imagen para ejemplificar esto que la del "pequeño Salvatore" espiando las películas que Alfredo proyectaba para el padre en *Cinema Paradiso*?[49] La comodidad no parece ser un elemento esencial frente al poder de impregnación y abstracción que la pasión por el cine genera. Así, nos parecen muy ricas iniciativas como las de École et Cinéma, Collège au Cinéma y Lycéens au Cinéma, en Francia, que ofrecen una selección de películas escogidas por un grupo de especialistas, que elabora fichas pedagógicas, para cada nivel de enseñanza. Nuevas iniciativas con las escuelas de Río nos hacen ser optimistas. Vamos a observar su funcionamiento.

Creemos que una serena exposición de películas cuyos ritmos, guiones y fotografías sean diferentes de aquellas a que los estudiantes están habituados, puede hacer surgir un movimiento de verdadera orientación que comienza con algunas reacciones de desagrado e incomodidad para las cuales debemos estar preparados y armados de mucha paciencia. En mi experiencia personal, tuve varios encuentros entre los alumnos y el cine como arte, gracias a la práctica de la pedagogía del fragmento. Mostrar a niños y niñas conjuntos de pasajes de películas los instiga a hacer su propia búsqueda, ya que quedan con la curiosidad de ver el "antes" y el "después" de aquellos fragmentos. Siempre es una intriga sobre la producción de la película, su guión, algo de la vida del autor que crea una curiosidad de aproximación posterior, por iniciativa propia. Cortar la proyección de una secuencia en el momento en que la narrativa exige continuación puede parecer una maldad; sin embargo, el efecto es exactamente el contrario. Esa acción, más que cualquier otra, ha generado una reacción de emancipación en la búsqueda por ver películas completas, de parte de los alumnos y alumnas, incluso de aquellas más disímiles en estética y ritmo de las que habitualmente más le agradan a ese público.

Los gestos cinematográficos. Una pedagogía de la creación

> *El cine siempre es joven cuando retorna al gesto que lo fundó, a sus orígenes, inventando un nuevo comienzo. Cuando alguien toma una cámara y se confronta con lo real por un minuto, en un cuadro fijo, con total atención a todo lo que vendrá, reteniendo la respiración delante de aquello que hay de sagrado y de irremediable en el acto de que una cámara capte la fragilidad de un instante, con el sentimiento solemne de que ese minuto es único y jamás se repetirá en el curso del tiempo, el cine renace como el primer día en que una cámara funcionó.*
>
> Alain Bergala

La pedagogía del cine es caracterizada por el modo de aproximación al objeto. Esa aproximación deberá priorizar siempre un modo creativo, dado que el cine es un objeto vivaz e indócil, según Bergala. Él destaca la importancia de evitar cualquier pedagogía que se establezca de manera dogmática, aferrándose rígidamente a un saber (muchas veces incompleto y reduccionista) de los elementos del lenguaje del cine. Esto es, aprendiendo algunas nociones de las fases de preproducción, producción y posproducción, parámetros de realización de guiones, o de elementos como la luz, el sonido, el color, etcétera, algunos profesores transforman su saber en un verdadero vademécum del arte de hacer cine, disminuyendo, cuando no negando, la experiencia de iniciación en un arte.

Es necesario recordar aquí lo que Bergala considera como gestos de creación cinematográfica, que son interesantes para pensar todo tipo de creación. La creación cinematográfica pone en juego tres operaciones mentales fundamentales: la "elección", la "disposición" y el "ataque",[50] que pueden estar presentes en cualquier fase del proceso de producción: en la filmación, en el montaje y en la mezcla. "Elegir" es tomar decisiones entre

diversas posibilidades de selección (actores, escenografías, colores, ritmos, planos, utilización de los sonidos, etcétera).* "Disponer" los elementos significa ponerlos en relación unos con los otros en la filmación, en el montaje y en la mezcla de sonidos con imágenes. Como afirma la pedagogía godardiana de la creación, es en el montaje donde podemos crear más libremente, alterar el orden de los planos que no precisan ser dispuestos en la misma secuencia en que fueron filmados. Finalmente, "atacar" se refiere a actuar, determinar y posicionar el ángulo o el punto de ataque sobre las cosas elegidas y dispuestas para filmar, y hacerlo. Concretamente, todo eso sucede en un único momento, en la determinación del momento de apretar el botón que inicia la filmación; y cuando se termina de filmar, cómo hacer los cortes de entrada y salida a partir del *découpage*, y cómo utilizar los sonidos a la hora de mezclar. En el *Abecedario de cine*, Bergala también eligió estas palabras para tener en cuenta:

---

* Por ejemplo, en una experiencia en la escuela de Cine del Colegio de Aplicación de la UFRJ, con el grupo de alumnos de enseñanza fundamental en 2009, filmamos un pequeño documental sobre la *Lagoa Rodrigo de Freitas* entre dieciséis temas posibles sugeridos por los propios alumnos. Las elecciones fueron hechas antes de filmar, durante la filmación y a la hora de montar y mezclar sonidos. En los sets de filmaciones, "no elegimos" aquel día de lluvia –el factor meteorológico es siempre un problema que puede significar una posibilidad–. Sin embargo, decidimos filmar desde bicicletas dobles con techo de lona, una buena parte del perímetro de la Lagoa, con el efecto de la lluvia en movimiento. Decidimos hacer planos desde diferentes puntos de vista y de un minuto de duración, entre otras tantas opciones. En el montaje, elegimos los planos que quedarían en la película; optamos, también, por algunas de las entrevistas hechas y las músicas que acompañarían el trayecto realizado en el auto alrededor de toda la Lagoa y en ella, en los cisnes de pedal disponibles para paseo. Finalmente, debimos capturar para la mezcla algunos sonidos de la lluvia cayendo en la Lagoa bien cerca del agua, otro día, ya que ninguna filmación había captado el sonido específico de las gotas de lluvia cayendo en ella.

Elección, disposición y ataque. Cuando vemos como se hace una película, en relación a la duración, tenemos la impresión de que todas las fases son diferentes. Tenemos la impresión de que escribir un guión no es de ningún modo igual a filmar, que no es la misma cosa que montar o mezclar. Tenemos la impresión de que se recurre a gestos de creación totalmente diferentes. Mi hipótesis es que esto no es verdad. Mi hipótesis es que, cualquiera sea el momento o el año de producción de una película, se pasa por tres gestos, que son los mismos. Tres gestos de pensamiento que son los mismos. En el cine, elegimos. Por ejemplo, si hacemos una escena en que dos personas están en la mesa de un café, vamos a elegir el color de la mesa, si habrá un florero, si es en un restaurante. El cineasta escoge si quiere rosas o si quiere flores blancas o rojas. El primer gesto es elegir cosas, objetos, colores. El cineasta decide, por ejemplo, si la actriz, ese día, usará un vestido o una falda, una ropa azul o roja. Entonces, esa es la cuestión de la opción. Enseguida, el segundo gesto es el de disponer. Disponer quiere decir... voy a volver al ejemplo de las dos personas que conversan en una mesa de un café. ¿Cómo el cineasta elige colocarlas en la escena? Va a colocarlas, por ejemplo, así [hace un gesto con sus manos formando un ángulo de unos 75 grados], y ellos, ¿se mirarán de este modo? ¿Él los va a poner frente la frente? Y si ellos están frente a frente, ¿pondrá a la mujer aquí [con la mano apuntando para el lado izquierdo] y al hombre acá [apuntando para el lado derecho], o al contrario, a la mujer aquí [derecha] y al hombre acá [izquierda]? Entonces, esto quiere decir que hay un trabajo en el espacio, de cómo se disponen los elementos, los personajes o a los actores. Y el tercer gesto es el del ataque. El cineasta puso entonces a la mujer aquí [izquierda] y al hombre allá [derecha], él [el director], ¿se coloca detrás de la mujer y tiene al hombre adelante?, ¿o se

coloca detrás de la mujer y él se mueve?, ¿o se coloca delante de los dos y los tiene a ambos al mismo tiempo de este modo [formando un triangulo entre los tres]? Luego, el gesto del ataque es múltiple. Atacar es, en primer lugar, elegir el eje. El eje en que yo pongo la cámara. La distancia: ¿me coloco cerca o lejos de un personaje o de los dos? Y entonces, de hecho, los gestos de disposición y de ataque no están separados en el tiempo. Esto quiere decir que el cineasta llega al café y dice: vamos a filmar en esta mesa. Pero aquí donde ella está no me agrada, vamos a cambiar de lugar. Entonces, cambia la mesa de lugar. Después dice: tú te quedas aquí, y tú, allá. Y después, él intenta... Él procura un ataque y con este ataque, se da cuenta de que es necesario cambiar la disposición. Esto quiere decir que los gestos de atacar y de disponer ocurren al mismo tiempo, esto es, el cineasta pasa sin parar, en el arreglo espacial, de un gesto a otro. No se hace primero la disposición y después el ataque. Se hace la disposición, se intenta un ataque, se cambia nuevamente la disposición, nuevamente el ataque, y una hora, funciona. En algún momento se dice que está bien, que es así como yo quiero, que funciona. Entonces, esos tres gestos, si reflexionamos bien, pueden encontrarse en el montaje. En el montaje, también, es necesario elegir las tomas. Si fueran seis, se dice: es la tercera la que quiero. Después, se eligen otros planos, otras tomas, y se dice: vamos a colocar esto primero, enseguida, aquello. Esto es la disposición. Entonces, en el montaje, se comienza disponiendo, eligiendo los planos, colocándolos en un orden determinado y, después, es el ataque, o sea, cuando un plano, por ejemplo, es lento. ¿Se comienza en el movimiento? ¿O antes que el actor hable? ¿Comienza cuando él está hablando? Esto quiere decir que encontramos los mismos gestos del ataque. La misma cosa en la mezcla y la misma cosa, inclusive, en el guión. De cierto modo, porque

cuando se escriben las escenas, son escritas enteras. Y después decimos: ah, ¡es demasiado! ¡Va a ser aburrido! Voy cortar el inicio del diálogo. Voy a tomar apenas... voy a entrar en la situación de manera más directa. Luego, mi hipótesis, en fin, mi teoría es que concretamente parece ser muy diferente, pero en realidad, en el cerebro, es la misma cosa que funciona. Son las mismas actitudes, que hacen, en cada momento, la realización de la película.

Esa movilidad de los gestos significa para mí una especie de garantía para poder cambiar lo previsto en cualquier momento, como si fuera un margen por el cual es siempre posible crear algo no previsto. Nelson Pereira de los Santos, gran cineasta brasileño, dice: "Mi trabajo [...] es fundamentalmente caótico. Incluso al mezclar el sonido, aún estoy encontrando una abertura, reformulando alguna cosa [...]"[51], ratificando la importancia de esa libertad a lo largo del proceso de creación cinematográfica.

Esos gestos del cine son también gestos del profesor. Su tarea, cuando es encarada creativamente, también supone una serie de opciones (qué contenidos, qué espacio, cuánto tiempo, entre otras), cómo disponer esas opciones (en qué orden introducir los contenidos, organizar trabajos grupales etc.) y el ataque inseparable de los anteriores en el sentido de combinar las decisiones para la efectiva realización de la experiencia de aprendizaje.

Es importante que el "pasador" tenga experiencia artística, aunque sea inicial, pero un activo "apetito" de cine, para que pueda promover la integración efectiva del cine en la escuela. Uso la palabra "apetito", que tiene que ver con deseo, pero también con lo que es vital en una necesidad. Esa experiencia es necesaria para garantizar el tránsito al acto de creación de los alumnos. Es importante destacar, además, que es ideal que

esa creación no sea pautada por el cronograma de los años lectivos, sus fiestas de fin de año, etcétera.

Existen, sin embargo, varias dificultades del hacer cinematográfico en el contexto escolar. Hay restricciones de locación, necesidad de autorizaciones para salir de la escuela, la cuestión de la seguridad de las personas y de los equipamientos, sin contar con las propias restricciones de recursos, softwares, iluminación para filmar en estudio, etcétera. Todas ellas pueden ser sorteadas cuando lo que se propone no es un gran tema, sino estudiar un "pequeño tema", significativo, de la vivencia personal de los alumnos, en el cual ellos tengan acceso a lo que desean filmar, por la propia proximidad. "Una película de niños y niñas puede ser elaborada sobre *pequeños hechos*, pues, en verdad, nada es *pequeño* cuando se refiere a la infancia", afirma Truffaut.[52]

En relación al producto más indicado para ser realizado en la escuela, Bergala,[53] sugiere que los cortometrajes son más viables, aunque no sean la única opción. En la *Hipótesis del cine*, encontramos interesantes sugerencias de realizar "partes" de una película virtual mayor, en vez de productos acabados. Podemos hacer, pensar y sentir el cine por sí mismo, sabiendo que se trata de un fragmento de un proyecto más largo, y socializar un resumen del guión general para el público, en el día de su presentación, por ejemplo.

Es preciso recordar aquí que un trabajo interesante que podemos desarrollar en la escuela no es necesariamente la puesta en escena de una historia, y sí la invención de ejercicios que parten del espacio real, conocido por todos, para producir planos que lleven a la creación de algo nuevo, antes inexistente. A partir de reglas y de algunos principios específicos, es posible reconstituir el espacio para el espectador, en la medida en que los alumnos se posicionan en relación a la tensión entre el

fragmento y la totalidad para hacer comprensible una escena. Bergala (2008) sugiere, por ejemplo, que se hagan y se editen tres planos en un espacio dado, para que en el montaje, como en un juego de creación, podamos inventar, a su vez, un espacio nuevo. Si filmamos, por ejemplo, diversos planos de la escuela con alguien recorriendo ese espacio: un estudiante entrando en la escuela; otro plano con este estudiante saliendo de ella; otro, entrando en una sala de clases; otro, caminando por el corredor de la escuela; otro, subiendo una escalera; otro, bajando; después podemos proponer a los alumnos montar esos planos en órdenes diferentes, que puedan hacernos imaginar el espacio de un modo que no corresponda al espacio real. Por ejemplo, si montamos un primer plano con el estudiante que viene bajando la escalera y se encamina hacia una puerta, pero luego elegimos el plano del estudiante que va caminando por el corredor y finalmente el plano en el cual él abre la puerta de salida de la escuela, podemos hacer creer al espectador que entre la escalera y la salida de la escuela, tenemos un largo corredor, cuando, en verdad, la distribución del espacio escolar es otra.

En ese contexto, la práctica del *storyboard*–"serie de imagen-llave bosquejada para sugerir como una serie de planos", según define Rabiguer–[54] puede volverse pedagógicamente nefasta, cuando se busca suprimir el miedo y la incerteza. Al garantizar una guía, una secuencia que lleva a un puerto seguro, el *storyboard* puede "confiscar la experiencia", impidiendo la experimentación. "Es mejor enseñar, inicialmente, a aprender globalmente la escena, el espacio, sus limitaciones, los ejes principales, las opciones de conjuntos, para después pasar al *découpage*, plano a plano".[55] En la pedagogía de la creación, un *storyboard* no tiene sentido si no es considerado como una preformalización entre otras posibilidades.

La pedagogía de la creación presupone, incluso, que haya un momento para "pre-ver", algo así como ver antes la película, en el cual se construyen las decisiones finales. Ese momento debe propiciar un encuentro con todo lo que concierne a las características sensibles de la película. En el contexto escolar, el guión puede transformarse en una camisa de fuerza que limita la percepción de elementos como luz, materiales, ritmos en los desplazamientos de los actores, sonidos, etcétera. Bergala nos alerta, también, sobre la trampa escolar de privilegiar siempre la dimensión lingüística de las producciones en detrimento de la dimensión sensible, necesaria e insustituible, que condiciona la mirada, tanto del mundo real como del mundo visionado de las películas. Ver una película pensando en el proceso de realización permite atender a elementos estéticos frecuentemente inadvertidos.

Cabe resaltar, por fin, que los aspectos individuales y colectivos están puestos en juego de una forma única en la práctica de hacer cine en la escuela, en la medida en que diferencias individuales pueden ser resituadas. Aunque el hacer sea colectivo, la creación es siempre individual, afirma Bergala en su *Abecedario*. A un "buen alumno" en matemática le puede parecer un terrible dilema colocar la cámara en el trípode. Un "mal alumno" en geografía puede tener una sensibilidad afinada para captar y encuadrar determinado sentimiento en un plano. El cine no requiere conocimientos previos, por lo menos en los moldes de lo que la escuela tradicional entiende por "conocimientos previos". En ese sentido, hacer cine en la escuela es una experiencia rica para reducir asimetrías entre profesores y estudiantes, y entre ellos mismos. Descubrir nuevos intereses y capacidades puede contribuir para una reconfiguración de la autoestima de algunos estudiantes, el modo como ellos son vistos por los profesores y colegas e, incluso, por las propias familias. Deconstruir "roles

favoritos" que responden a las características de personalidad ya conocidas por el grupo puede significar tener la oportunidad de que un estudiante tímido se revele como un gran actor o director, por ejemplo, así como un líder nato, de tener que asumir para sí el lugar del silencio y de la espera obligada en el turno del otro. Esa experiencia pedagógica enseña más allá de los contenidos y de los muros de la escuela. Para eso, es interesante fomentar el paso de los alumnos por las diferentes funciones en las fases de producción, pre y posproducción. En otras palabras, la creación cinematográfica en el contexto escolar tendría su potencial pedagógico comprometido si el líder del grupo fuera siempre el director, la alumna considerada más linda actuase como protagonista, y los tímidos evitasen toda exposición, dedicándose a las actividades auxiliares de la producción. El dislocamiento de los sujetos es algo central en la propuesta de Bergala, provocando desafíos individuales y colectivos al hacer ejercicios y experiencias de introducción al cine.

Algunas ideas, resumiendo el diálogo

Existe una forma de "mirar" cine, de "hacer" cine y, en particular, de "hacer cine en la escuela con niños, niñas y jóvenes", que es, verdaderamente, conmovedora en la vida y en la obra de Alain Bergala. El texto siguiente simboliza la fuerza de su perspectiva:

> Cuando nos situamos en lo que hay de originario en el acto cinematográfico, somos siempre el primer cineasta, de Louis Lumière a un joven de hoy. Filmar un plano es colocarse en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que toda potencia del cine está en el acto bruto de captar un minuto del mundo; es comprender, sobre todo, que el mundo siempre nos sorprende, jamás corresponde completamente a lo que esperamos o prevemos, que tiene frecuentemente más imaginación que aquél que lo filma, y que el cine es siempre más fuerte que los cineastas. Cuando es acompañado por un adulto que respeta la emoción del niño o niña, el acto aparentemente minúsculo de filmar un plano significa no solo la maravillosa humildad de los hermanos Lumière, sino también lo sagrado que un niño, niña o adolescente imprime a una "primera vez" tomada en serio, como una experiencia inaugural decisiva. (p. 206).

He citado esta frase tantas veces en proyectos, informes, artículos, conferencias. Siempre me parece nueva, interminable. Su poesía ratifica el lugar de la hipótesis-cine que espera ser verificada por cada "enseñante" y "aprendiente" como si fuera siempre una primera vez. Ella es solo devenir, afecto y creación. Recuerda la imagen de *El globo rojo*,[56] la película de Albert Lamorisse, que incomoda e ilumina, con su carmín, el gris de la película, provocando cada espacio, cada institución, al entrar en la escuela, en la iglesia o en el tranvía, con su otro color, su otro formato, con su ejercicio final de convertir en múltiple lo que era único.*

El cine provoca el devenir de la escuela, prevé una "otra escuela", renovándose por el ejercicio que solo la alteridad permite. Yo diría que el cine inclina la escuela hacia adelante, pero también hacia atrás, para los lados, la deja "patas para arriba" más de una vez; básicamente, la desestabiliza. Por su modo extranjero irreverente, puede construir la diferencia y transformar ecuaciones preestablecidas entre espacio y tiempo. La propuesta de Bergala alberga una potencia transformadora

---

* Al finalizar la película, cuando el globo rojo revienta, aparecen desde diferentes partes de la cuidad, muchos globos de diversos colores que, para alegría del protagonista, vienen en su dirección.

que, una vez activa, puede multiplicarse, ganando espacios de creación y proyectos de apropiación del cine en escuelas y en otras instituciones en un verdadero proceso de revolución artístico, pedagógico y social. Ella nos recuerda el pequeño Tistu, de *El niño del dedo verde.*[57] En lugar de plantas, la *hipótesis del cine* nos impulsa a "tocar", con cine, todos los espacios donde es necesario redescubrir el encantamiento con el mundo. El encuentro con el cine propuesto por Bergala constituye un ensayo de redescubrimiento e invención. Aunque la escuela esté en el foco de sus escritos, es posible –a partir del título– pensar la pertinencia de introducir el cine en hospitales, prisiones, asilos y casas de reposo, entre tantos otros espacios, cuya institucionalización requiere de un otro, extranjero, para impregnar, con vitalidad y arte, los diversos modos de estar en el mundo.

Capítulo 4

EL MINUTO LUMIÈRE: NIÑOS Y NIÑAS RESTAURANDO LA INFANCIA DEL CINE*

En 1894, yo todavía era pequeña, tenía apenas cinco años. Muchas cosas estaban aconteciendo en Berlín. Todavía no había automóviles y el cine aún no había sido inventado. Pero "estaba en el aire", decía mi padre.

LUCIE SKLADANOWSKY

Nada como aprender cine en el cine. Para contar esta historia, estoy basándome en las clases del profesor Hernani Heffner de Historia del Cine (PUC-Rio, 2004, 2005), en algunos relatos de las consultorías presenciales de Núria Aidelman (en 2007, 2008) y Alain Bergala (en 2011, 2012), en la bibliografía,[58] [59] e, inclusive, en algunas películas, como *Un efecto de luz.* ** En ella, Lucie, hija de Max Skladanowsky, nos introduce en la historia del cine en Alemania, bellamente, reconociendo que la calidad de las imágenes del invento francés de los hermanos Lumière –el cinematógrafo– superaba la fuerza de la cronología cuando se piensa en el país de nacimiento del cine.

Y entonces, ¿quiénes fueron los hermanos Lumière? Todo comienza con el padre, Antoine Lumière, nacido en 1840 en Besançon Francia, pintor de acuarelas, que muda de profesión

---

* Texto adaptado de la comunicación presentada en la reunión de la SOCINE, Sociedad Brasileña de Estudios de Cine y Audiovisual de 2009.

** En la película *Un efecto de luz,* Wim Wenders entrevista a la hija de Max, uno de los hermanos Skladanowsky, Gertrud –que tenía más de 100 años, de edad–, mezclando personajes de ficción, en el relato lúcido de sus memorias.

a fotógrafo retratista en 1862, año en que nace su hijo Auguste. Dos años más tarde, nace Louis. En 1870 ellos se trasladan a la ciudad de Lyon, donde su estudio fotográfico se hace famoso. Su renombre alcanza a artistas, políticos e intelectuales, que apreciaban tener un retrato hecho por Lumière. Sus hijos son matriculados en la escuela técnica más famosa de la ciudad, La Martinière. Louis se forma en química, y con apenas diecisiete años crea, en 1881, una emulsión que cambiará el rumbo de la fotografía. El éxito de su invención lleva a Antoine Lumière y sus hijos a crear una fábrica en el barrio de Monplaisir, donde actualmente funciona el Instituto Lumière.

Otro invento ampliaría, todavía más, el horizonte de esos jóvenes ingenieros. Y como todo lo que se inventa se origina de nuevas combinaciones en la imaginación de lo que ya conocemos, será el *Kinetoscopio** el que dará el impulso a esa nueva creación. El kinetoscopio fue un dispositivo individual de proyección de fotografías, creado por Thomas Edison en los Estados Unidos, que llega a Francia en 1894. Nuevamente es Antoine Lumière, el padre, quien vislumbra el futuro comercial del aparato y sugiere a los hijos "jugar" con las imágenes animadas. En poco tiempo, Louis conseguirá inventar un dispositivo de avance intermitente de la película, patentado junto con el hermano en febrero de 1895. La diferencia principal entre el cinematógrafo y el kinetoscopio es que el primero podía proyectar las imágenes para el público en una tela grande, mientras que, en el kinetoscopio, solo era posible ver las imágenes individualmente, por el pequeño visor de una caja de madera de aproximadamente un metro de altura.

El cinematógrafo tenía una doble función: podía filmar y proyectar, pues poseía una pequeña manivela que era girada

* Para ver o rever un kinetoscopio, ir a: <http://www.youtube.com/watch?v=SRIjUYh3Mes>. Consultado el 10.03.2013.

manualmente. Así, las primeras producciones datan del 19 de marzo de 1895, cuando fue filmada *Salida de la fábrica** –en la cual hay tres planos diferentes, sin conocer hasta hoy el motivo de la repetición del plano. Todo indica que pretendían filmar la salida de la fábrica desde el momento en que se abren los portones hasta cuando se cierran, sin conseguirlo, absolutamente, en ninguno de ellos. Se sabe que los Lumière ya habían proyectado las películas para grupos de familiares y amigos antes, pero solo el 28 de diciembre de 1895 fue proyectado, por primera vez para un público, un conjunto de diez películas, en el Salon Indien del Grand Café, en París, con propaganda y cobro de entradas. En pocos meses, el éxito del cinematógrafo sobrepasa las fronteras de París y los operadores de Lumière salen a filmar el mundo, componiendo un catálogo con más de 1.400 películas entre 1895 y 1905, cuyos negativos se conservan hasta hoy, casi intactos, gracias a los cuidados de Henri Langloise, quien, previendo su fin, en pocos meses consiguió salvarlos, en la Cineteca francesa, creada en 1935.

Es justo también recordar a los hermanos Max, Emil y Eugen Skladanowsky. Ellos ya habían inventado, en Alemania, un dispositivo de proyección de imágenes en movimiento en una tela grande, llamado Bioscopio.** Aunque la primera

* *La Sortie des Usines Lumière,* en francés. Para ver o rever esta película: <http://www.youtube.com/watch?v=fNk_hMK_nQo>. Consultado el 10-03-2013.

** Para ver un bioscopio, ir a: <https://www.google.com.br/search?q=bioscopio+skladanowsky&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=V8OpUZKrBtTC0AHmnoGwAw&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1280&bih=584#facrc=_&imgrc=3SpsCtcEsDrXHM%3A%3B5wbiTOOIB7PgcM%3Bhttp%253A%252F%252F1.bp.blogspot.com%252F-paQ0KUNSzYM%252FURJJh8mJDuI%252FAAAAAAAAC48%252F_dhCzGw19FA%252Fs1600%252Fskladanowsky-brothers.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fallclasics.blogspot.com%252F2013%252F02%252Firmaos-skladanowsky.html%3B600%3B429>. Consultado el 10.03.2013.

proyección pública en Alemania data de noviembre de 1895, su calidad estaba muy lejos de aquella que los hermanos Lumière consiguieron, según nos cuenta –con más de cien años de edad– Lucie en *Un efecto de luz.*

Entonces, inicialmente, podemos presentar a los hermanos Lumière como inventores. Su interés comercial y hábil aplicación de los principios del capitalismo para enriquecer sus catálogos apenas empañan el brillo de su inmensa contribución. La historia y las lecturas que se hicieron de su obra fueron mudando. Considerados inicialmente como ingeniosos comerciantes, exitosos inventores, pasaron a ser reconocidos, con el tiempo, como verdaderos artistas, creadores de un lenguaje que ya presentaba en germen todos los géneros y posibilidades de este arte conocidas hasta hoy. O como quiere Godard cuando se refiere a Lumière: "El último pintor impresionista".[60]

Muchos fueron los inventos de los hermanos Lumière. Uno de los principales son "los autocromos", que revolucionaron la fotografía al imprimir color a las imágenes capturadas, gracias a la utilización de fécula de batata y placas de vidrio. Así, en 1903, registraron la patente del autocromo, "el color por sí mismo",[61] que consiste en "una placa que incorpora una única tela tricrómica para separar radiaciones coloridas de la luz" (p. 39). El proceso fue comunicado a la Academia de Ciencias de París en 1904. Inventar significaba "jugar", aprender, un desafío intelectual, una contribución para las artes –haciendo posible el acceso cada vez menos profesional a los recursos de la fotografía–, mejor dicho, a las condiciones materiales de vida y también investigar y comunicar conocimiento. Conocer esa historia sorprende y motiva por la cantidad y calidad de inventos de los hermanos en el tránsito del siglo XIX al XX. ¿Será que alguien osaría aún decir que imaginar es "perder tiempo", en la escuela?

¿Nacimiento del cine? La primera proyección pública

> *Ese 28 de diciembre, ¿qué apareció en la tela del "Grand Café"? Unas películas cortitas, filmadas con la cámara parada, en blanco y negro y sin sonido. Una en especial emocionó al público: la vista de un tren llegando a la estación, filmada de tal forma que la locomotora venía de lejos y llenaba la tela como si fuera a proyectarse sobre la platea.*
>
> JEAN-CLAUDE BERNARDET

La leyenda cuenta que, al proyectarse *Llegada del tren a la estación,* * muchas personas salieron corriendo espantadas de la sala. No tenemos cómo comprobar el hecho, "cuyo vestigio real no encontramos en ninguna parte".[62] Recreado en las películas *Un efecto de luz*[63] *y Hugo,*[64] podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que hoy no sucedería algo semejante. Tal vez algunos niños y niñas muy pequeños podrían creer en esa ilusión. El miedo fue producto de una creencia absoluta en la imagen. De esa *impresión de realidad* de que deriva el suceso y la magia del cine, según Jean-Claude Bernardet,[65] está impregnada la imaginación infantil. Los niños, como nadie, *hacen de cuenta* que todo es posible. Hacer de cuenta que se es un director de cine es entender el juego como algo serio. Desprovistos de miedos y vergüenzas, los niños y niñas se enfrentan cara a cara con el hacer. Y el cine nos enfrenta "cara a cara" con la infancia, afirma Bazin.[66] En este trabajo, pretendemos ensayar ese gesto de colocarnos "cara a cara" con el/a niño/a que habita en todo adulto que, en su experiencia de aprender los gestos necesarios para hacer un plano, restaura la propia infancia del cine.

---

* *L'arrivée d'un train en Gare de La Ciotat,* nombre original, en francés. La película está disponible en: o <http://www.youtube.com/watch?v=o2EwW_PqYIE>. Consultado el 10.03.2013.

Jean-Louis Comolli afirma que 1895 marca menos el nacimiento del cine que el nacimiento del espectador, como sujeto del cine:

> Y desde que nace, ese espectador crece, de repente. Iniciación rápida al misterio de la proyección, a tomar conocimiento del juego y de sus reglas. Sin embargo, ni toda esa toma de conciencia y de razón que condiciona rápidamente al iniciado, que lo hace renunciar a la ilusión total y contentarse con ilusiones parciales, suprime totalmente la infancia del espectador. ¿Cómo renunciar al fantasma? ¿Y no sería otra ilusión que nos hace (hoy) mantener los efectos de lo real de las primeras películas Lumière –movimientos, velocidades, perspectiva, profundidad de campo, en suma, figuración analógica– en el campo, si así puedo decir, de la banalidad documental? Sí, si olvidamos que lo que hacía efecto en esos efectos era también su carga de magia, la propia imperfección de su "realismo", la mezcla de analogía y distancia en cuyo filtro la imagen ortocromática y las vibraciones de la proyección interpretaban y transformaban toda realidad sensible. Esa desemejanza en la semejanza era la violencia misma de la representación ejercida sobre los primeros espectadores, niños y niñas, delante de los sortilegios.[67]

Y ese "niño/a" sobrevive hasta hoy. Para el autor, esa condición de infante quiere realismo e irrealismo, efectos de realidad y efectos de ficción. Lo visible y lo invisible, lo verdadero y lo falso como contrarios cómplices: "Hay algo de conflicto no resuelto en el monstruo infantil que sueña en cada espectador, en el cual continuamente vibra la contradicción inherente al deseo de nunca parar en una u otra de las satisfacciones que él espera" (p. 94).

Lo que resulta inimaginable es el cuánto hay de conflicto y reconciliación entre los niños y niñas y la propia infancia del cine. ¿Cuánto de lo invisible se visibiliza y huye de lo real partiendo de él. Debemos relatar algo de esa experiencia con los Minutos Lumière, que aprendemos con la fotógrafa y profesora Núria Aidelmam, discípula de Alain Bergala, en un curso intensivo realizado después del primer Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ, en noviembre 2007, en la Facultad de Educación.

Y entonces, ¿qué es un Minuto Lumière?

Como vimos, los hermanos Louis y Auguste Lumière inventaron el cinematógrafo, que permitía filmar, copiar y proyectar las imágenes en una tela grande, con una calidad significativa para la época. El 19 de marzo de 1895, comenzaron a escribir algunas de las primeras páginas de la historia del cine. Usando una cámara fija y un soporte de film que tenía pequeños agujeritos circulares en los márgenes, para facilitar el desplazamiento del material en su interior, produjeron películas, también llamadas "vistas", de aproximadamente 52 segundos de filmación, duración que era determinada por el tiempo que el film –de aproximadamente 17 metros de longitud– demoraba en pasar a 16 cuadros por segundo. Tanto los hermanos Lumière como sus operadores –que enseguida fueron enviados a otros países– registraban fundamentalmente escenas cotidianas. Alain Bergala y Nathalie Bourgeois crearon el dispositivo de los Minutos Lumière como actividades pedagógicas de la Cinémathèque Française. Se trata de una práctica mágica, que permite hacer una experiencia inaugural del cine al restaurar su *primera vez* con un ejercicio relativamente simple. Parafraseando a Bergala,[68] podemos afirmar que, cuando alguien se encuentra en lo que hay de originario en el acto cinematográfico, se vuelve el primer cineasta, de Louis Lumière hasta un niño o niña de hoy. Hacer

un plano nos sitúa en el corazón del acto cinematográfico. En el simple gesto de captar un minuto está toda la potencia del cine, y en el encuadre descubrimos un mundo que siempre nos sorprende (p. 131).

Esa tentativa de llevar la experiencia del Grand Café a la clase ha sido sorprendente. Aunque nadie se haya asustado al ver el plano de la *Llegada del tren,* es la propia entrada del cine en la escuela la que genera sorpresa y un cierto "susto". Especialmente, porque el desafío es crear, no como solución de problemas o forma de adaptación, sino como gesto de invención. Aproximar el cine a la educación como posibilidad de "hacer arte" en la escuela. Para eso, en ese ejercicio inicial, introducimos aprendientes y enseñantes en los conceptos de encuadre y plano, ofreciendo una noción básica del lenguaje y de los albores de la historia del cine, simultáneamente.

La actividad comienza con un ejercicio de sensibilización. Proyectamos, por algunos minutos, algunos autocromos y contamos algo de esa capacidad de invención de los hermanos Lumière. Después, con los ojos cerrados, escuchamos el poema "Materia para poesía",[69] de Manoel de Barros, en la voz del poeta. Creemos que ciegos y poetas son capaces de ver con ojos bien cerrados, y tratamos de compartir esa emoción creativa. Solicitamos que hagan de cuenta que cada vez que el poeta dice "poesía" imaginemos que dice "cine". Y entonces, iniciamos la proyección de algunas películas/vistas de los hermanos Lumière, y después, de algunos trozos editados de la película *Lumière & Cía* (1995). Partimos de un análisis creativo de esas imágenes, reflexionando sobre el proceso de creación. Esto es, intentamos imaginar las emociones de los Lumière, sus gestos cinematográficos, pasando por la experiencia de *elegir, disponer y atacar.* A veces, si el tiempo así lo permite, proyectamos, incluso, algunos minutos Lumière ya filmados por otros niños y niñas

(tomados de las Muestras Infantiles de Minutos Lumière, realizadas en el MAM-Rio, desde 2008). Quisiera destacar que en la reciente consultoría realizada con el profesor Alain Bergala en 2011, consideró innecesaria toda acción de sensibilización como preparación, excepto proyectar los planos de Lumière, antes de salir a filmar. Contó que actualmente también él ha modificado la exclusividad del plano y ahora sugiere que cada alumno filme tres planos (minutos), pero que elija uno para mostrar al profesor y a los compañeros.

Expongo las dos formas, la de Bergala, potentemente ranceriana; y justifico nuestra propuesta de presentar el poema de ojos cerrados, los autocromos y algunos minutos Lumière hechos por niños y niñas como un momento para sensibilizarlos con la *inutilidad poética de las cosas.* Multiplicar encuentros directos con imágenes y sonidos sensibiliza la mirada para filmar las "grandezas de lo ínfimo",[70] cuando es necesario elegir qué filmar, con muchos participantes en poco tiempo. Ayudar a pensar en otras texturas, en la poesía de las cosas simples, aparentemente invisibles, es un gesto de profanación de las imágenes de los acervos mentales, especialmente si trabajamos con públicos fuertemente restringidos a las imágenes divulgadas por la televisión. Y esto vale, en algunos casos, también para profesores.

Antes de tomar la cámara, sugerimos una primera tarea, bien simple, que ayuda a pensar la opción del encuadre –y ocupa productivamente el tiempo–, mientras algunos comienzan a filmar (calculamos una cámara cada diez estudiantes/profesores por monitor que acompaña el proceso de ese grupo). Usando dos dedos de cada mano para formar un pequeño rectángulo que represente el visor de la cámara, o mejor, un marco de cartulina negra, pedimos mirar a través de ella, haciendo un anuncio gestual del recorte que significa filmar, frente a todo lo que vemos. Sin embargo, la gran mayoría ya tiene esa noción, ya

filmó innumerables veces con su celular o cámaras de fotografía. Solo después ensayamos la realización de algunos planos como si la filmadora digital tuviese las limitaciones del cinematógrafo. Primero en la propia escuela, después, en algunas locaciones próximas. La experiencia, realizada con alumnos de todas las edades (incluso con profesores de educación básica, mujeres cuidadoras de bebés de comunidades carentes, ancianos, pacientes del hospital pediátrico, estudiantes y profesores universitarios), nos revela, simultáneamente, una vivencia/experiencia inexplicable. Algo absolutamente efímero y permanente se funde con la práctica. Ese minuto queda impreso para siempre, como película, pero también en la memoria de la emoción transformadora que provoca el gesto de creación. Godard dirá, refiriéndose al cine: "Lo ideal, para mí, es obtener de inmediato lo que debe ser, sin retoques. Si éstos fueran necesarios, es un fracaso. De inmediato es el azar. Al mismo tiempo, es lo definitivo. Aquello que yo quiero es lo definitivo, por casualidad".[71] El proceso de filmar un Minuto Lumière también conlleva algo de esa casualidad que queda capturada, aparentemente definitiva, sujeta al encuentro con los espectadores no pasivos. Es una especie de bautizo o de iniciación de una nueva forma de mirar el mundo. Permanece un deseo, en algunos profesores, estudiantes, que son sensibilizados con el ejercicio, que desean seguir haciendo sus minutos, transmitir la experiencia, para que otros también la hagan. Algo así como un vicio o contagio: quien ya hizo su Minuto Lumière necesita repetir y compartir.

Ver y analizar colectivamente la producción de los minutos permite nuevamente experimentar la pedagogía de la creación al imaginar otras posibilidades autorales, viendo la producción propia y la ajena. Podemos decir que se trata de una cierta experiencia de infancia de una cierta infancia del cine, con la cual se comparte algo del encantamiento y de "primera vez". Al

mismo tiempo que conocemos algo de los comienzos del arte, hacemos de cuenta que lo iniciamos, una y otra vez. Niños y niñas y adultos se convierten autores de los planos y orientan su mirada para ver un mundo a través de sus encuadres, donde siempre hay espacio para la emergencia de lo nuevo, de lo que no estaba previsto y en eso inesperado se inscribe otra relación con el tiempo de ese minuto único.

Sabemos que grandes cineastas como Renoir, Truffaut, Wenders, Bazin, Kiarostami, el propio Bergala, entre tantos otros, han hablado de la pertinencia y de la simplicidad del encuentro del cine con la infancia. Apostamos a esa infancia espectadora y autora, capaz de reinventar esa historia, mientras aprende algo de la poesía del cine.

Jorge Nóvoa se pregunta si los hermanos Lumière tendrían conciencia de la complejidad del lenguaje que estaban creando y afirma que "el cine ayudó a materializar las condiciones para el surgimiento de un *'nuevo' paradigma* que denominamos 'razón poética'".[72] Queda una gran tarea para nosotros, los educadores: la de repensar cuestiones de la educación.

Materia de poesía[73]

Todas las cosas cuyos valores pueden ser
disputados en una escupida a distancia
sirven para poesía

El hombre que posee un peine
y un árbol
sirve para poesía

Terreno de 10x20, sucio de maleza– donde
gorjean: restos movedizos, latas
sirven para poesía

Un Chevrolet pegajoso
Colección de escarabajos abstemios
La tetera de Braque sin boca
son buenos para poesía

Las cosas que no llevan a la nada
tienen gran importancia

Cada cosa ordinaria es un elemento de estima
Cada cosa sin utilidad
tiene su lugar
en la poesía o en general

Lo que se encuentra en un baldío:
pedazos de vidrio, clips,
retratos de graduación,
sirven demás para poesía

Las cosas que no tienen pretensión, como
por ejemplo: piedras que huelen
a agua, hombres
que atraviesan períodos de árbol,
se prestan para poesía

Todo aquello que nos lleva a nada
y que no se puede vender en el mercado
como, por ejemplo, el corazón verde
de los pájaros,
sirve para poesía

Las cosas que los líquenes comen
–zapatos, adjetivos–
tienen mucha importancia para los pulmones
de la poesía

Todo aquello que nuestra
civilización rechaza, pisa y mea encima,
sirve para poesía

Los locos de agua y estandarte
sirven demás
El traste es óptimo
El pobre diablo es coloso

Todo lo que explique
el alicate cremoso
y el lodo de las estrellas
sirve demás

Personas poco importantes
dan para poesía
cualquier persona o escalera

Todo lo que explique
la lagartija de estera
y la laminación de zorzales
es muy importante para la poesía

Lo que es bueno para la basura es bueno para la poesía

Importante sobremanera es la palabra repositorio;
la palabra repositorio yo la conozco bien:
tiene muchas repercusiones
como un aljibe colmado de silencio
sabe a destrozos

Las cosas descartadas
tienen gran importancia
–como un hombre descartado.

Algunas reflexiones sobre *Louis Lumière, la vida en imágenes*

"Un pintor", "el último pintor impresionista".

La Chinoise, Jean-Luc Godard

En una entrevista producida por el Instituto Pedagógico Nacional de Francia, la Cineteca Francesa y la Televisión escolar, llamada *Louis Lumière,* la *vida en imágenes,** Éric Rohmer** entrevista a Henri Langlois y Jean Renoir, cineasta, hijo del pintor Auguste Renoir. Este último revela que había asistido, siendo muy pequeño, a varias películas de Lumière, precisamente en el colegio donde estaba interno:

> [...] yo casi nací con el cinematógrafo. Nací en 1895 y Louis Lumière fabricó su primera máquina de grabación de imágenes en movimiento en 1895, o sea, nacimos juntos. Desde el comienzo me di perfecta cuenta de lo que significaría aquello. Yo lo recordaré siempre: tenía siete u ocho años y estaba en el colegio. Era un colegio católico. Los domingos, el director proyectaba una película. Siempre recordaré a un cierto "Auto Maboule". "Auto Maboule" era un cómico. Él tenía un auto que no encendía y que, cuando lo conseguía, hacía explosiones. También usaba una piel de cabra engomada, que parecía un puercoespín y era muy graciosa. Nos reíamos mucho y yo quedaba atónito, especialmente impresionado. Tenía la impresión de estar frente a un gran cambio en la historia de la

* Los fragmentos de la entrevista citados en esta parte del texto son traducción de la autora.

** Éric Rohmer, en los años sesenta, organizó una serie de entrevistas para la Oficina de Radiodifusión de la Televisión Francesa, para el Instituto Pedagógico Nacional y para la televisión escolar, sobre cine, literatura, sociología e historia, de claro tono pedagógico, entre otras, *Louis Lumière, la vida en imágenes*, 1969.

> transmisión del pensamiento humano. Jamás creí que el cine se limitara a ser un "enlatado" de la historia actual para el futuro. Yo considero que va más allá. Incluso, cuando los planos son puramente documentales, como en el caso de los Lumière. En ellos hay una especie de recreación de la atmósfera de la época, que considero es exactamente lo que hoy gustamos llamar "obra de arte".

Para Renoir, las primeras películas mudas de la historia son geniales, en función de su dificultad técnica. En su concepto, la ventaja de Lumière consiste justamente en no tener facilidades y, así, se vio obligado a componer más, a ser menos "libre". En absoluta sintonía con Renoir, Jean Louis Comolli hace una tentativa de pensar el cine reduciéndolo a lo esencial, y señala que:

> Todo lo que es necesario para pensar el cine se encuentra en las primeras películas de los hermanos Lumière. No porque sean las primeras, sino porque son las más pobres, duran 57 segundos. En ellas, la cámara todavía está fija sobre su trípode y, por lo tanto, ningún énfasis, ninguna sofisticación es verdaderamente posible en esas películas. ¿Casi todo? Los cuerpos, es claro, su relación con la máquina que los filma, el papel de máscara del cuadro, el campo y fuera de campo, la escena y lo que queda fuera de escena, el juego con los bordes del encuadre, la articulación de las velocidades, la medida del tiempo y su registro, la inscripción y la desaparición.[74]

Advertimos la discrepancia en relación al tiempo –aprendemos con Núria que los planos de Lumière duraban hasta 52 segundos e, incluso, que varios mucho menos que eso–, y compartimos con el lector la curiosidad de investigar la inconsistencia. Pero eso no es lo que importa. La gran cuestión

es que, para Renoir, la libertad en el arte es muy peligrosa. Creemos en eso. En la fuerza del límite como principal escalón para el proceso creativo, especialmente al pensar prácticas con niños y niñas. Cuando ofrecemos una cámara sin ningún criterio, y dejamos que los pequeños hagan una producción "libre", por así decir, es común llevarnos algunas sorpresas al constatar cuánta semejanza hay en las filmaciones que ellos produjeron. Con frecuencia, aparecen pequeñas películas con un formato fácilmente identificable de series o novelas del momento. Asusta pensar en la hegemonía que puebla el imaginario de niños, niñas y adolescentes, clásicamente contaminados por ciertos "clichés mediáticos", que no parecen dejar espacio para lo nuevo, ni siquiera para el vacío. Esto hace inviable la posibilidad de pensar algo diferente.

Para Renoir, existe un "genio cinematográfico" que es muy difícil de precisar:

> Hay muchas definiciones. Yo despierto todos los días con una nueva. Unas veces me digo que es una representación sin par de la vida de nuestra época, y otras, por el contrario, pienso que es un medio de expresar lo que tenemos en la imaginación. Definitivamente, considero que el cine es un poco de todo.

En ese sentido, Éric Rohmer en la entrevista nos advierte sobre dos tendencias posibles en el cine. Una, más próxima de Lumière, propiamente, que consiste en la expresión de nuestra época con un carácter más documental, y otra, que sería la tendencia del cine como arte de ficción, que expresa nuestros sentimientos y lo que hay en nuestro mundo interior. De hecho, como afirma Bresson, lo principal es "encontrar, en cada plano, una nueva sal para lo imaginado. Invención (reinvención) inmediata".[75] Y ¿qué quiere decir esto? ¿Cómo

viabilizar la invención y reinvención inmediata al capturar fragmentos de un determinado espacio/tiempo?

A la distinción hecha por Rohmer, en la entrevista a Renoir responde, tensionando aún otra posibilidad, cuando afirma que:

> [...] lo interesante es que la tendencia de Lumière, aunque llevada por el deseo de reproducir la realidad, es también una puerta abierta a la imaginación más desenfrenada. Me parece que hay más fantasía en ciertas imágenes que acabamos de ver [las películas de Lumière], que en algunos cuadros que se estiman llenos de fantasía. Siento que, en esos planos de Lumière, hay algo que me recuerda que en el "Aduanero" Rousseau hay un deseo muy sincero de copiar la realidad, sin agregar ni sacar nada, pero el resultado, definitivamente, es la creación de un mundo que existe en realidad, pero que también existe, y tal vez con mayor fuerza, en la imaginación de Henri Rousseau. O en la imaginación de los camarógrafos que iban a filmar al Zar en San Petersburgo o al Papa en Roma.

En otro momento de la entrevista, Éric Rohmer afirma que, en los planos de Lumière, "no hay lenguaje" y que todo se filma a partir de un mismo punto de vista. Renoir reacciona, defendiendo el talento del camarógrafo de Lumière, a la hora de colocar el cinematógrafo, provocando un ángulo que solo puede ser fruto de un talento, aun inconsciente, característico de muchas obras en la historia del arte. Esa triangulación, que permite capturar una imagen que entra por el borde superior del encuadre, ofreciendo al espectador prácticamente todos los planos posibles en un plano único, no puede ser producto del azar, sino del estudio, de una práctica estudiada, ensayada, medida, para que, al momento de filmar, sorprenda por la precisión. Robert Bresson, en ese sentido, afirma "controlar la

precisión. Ser yo mismo un instrumento de la precisión" (p. 17). De eso se trata la experiencia de capturar un acontecimiento de un minuto. Estudiarlo suficientemente para que aparezca como una unidad, íntegro, preciso, exacto.

Henri Langlois se "estremece en la silla", cuando Rohmer afirma, delante de Jean Renoir, que en Louis Lumière no había *mise-en-scène* (puesta en escena) y responde:

> Yo considero que eso es una ilusión. Una ilusión que procede de... hoy un película tiene 1500, 300 o 250 metros y se van pegando los fragmentos. El problema es que, en los orígenes del cine, había X metros y nada más. Y en esos X metros había que componer algo. Si miramos con atención las películas de Lumière, parecen muy espontáneas. Se coloca la cámara en la calle y la calle desfila delante del objetivo [lente]. Si es algo bueno, si nos impresiona, diremos que fue azar. Pero no es azar, porque hay planos de Lumière que son evidentes. Por ejemplo, cuando se ve en una película de Lumière como por casualidad –y esto es un tema de tiempo, pues la película dura un determinado tiempo que es la duración del plano–, la película comienza con un tranvía que entra en el cuadro por la derecha. Hay una sucesión de movimientos y termina con un tranvía que entra en el cuadro por la izquierda. ¿Cree que eso es fruto del azar? En absoluto. Buscaron una buena localización, observaron durante un tiempo lo que acontecía. Eligieron el mejor ángulo y consiguieron algo extraordinario. Algo que solemos olvidar es que, durante esos segundos, consiguieron introducir en una imagen, sin alterar el lugar de la cámara un máximo de planos, el primer plano, el plano medio, el americano, el general, con un movimiento que los une a todos. No es azar, es técnica. [...] lo más maravilloso de las películas de Lumière es que no nos enseñan la historia, sino la vida. Y la vida no es lo que todo el mundo piensa [...] Situar la cámara, mostrar las personas que pasan por la calle... la vida es algo más profundo, por eso las películas de Lumière son tan importantes. La vida no es solo el aspecto exterior, es el aspecto profundo, la filosofía de la época, del arte de la época, del pensamiento de la época, de las costumbres de la época. Y sus películas reflejan todo eso. Vemos dos niños y niñas jugando en los Champs Elysées. Son dos pequeñas jugando en Champs Elysées, pero es más que eso. La prueba es que nos remiten a Proust, a Renoir; la prueba es que nos sugieren un montón de cosas. La fuerza vital, esa calidad vital de las películas de Lumière es que en ella está la atmósfera, el ambiente, la filosofía de la época.

Este pasaje de la entrevista nos remite, definitivamente, a una gran tensión colocada en la historia del cine, fundamentalmente, por el Occidente: creación/reproducción, documental/ficcion. Para Bresson, existen dos tipos de películas: "aquellas que utilizan los recursos del teatro (actores, puesta en escena, etcétera) y usan la cámara con la intención de *reproducir*, aquellas que usan los recursos del cinematógrafo y usan la cámara con la intención de *crear*" (p. 19). Ya Godard, en enero de 1966, en la retrospectiva Lumière, organizada por Henri Langlois, afirma en ese sentido: "Lo que interesaba a Méliès era lo ordinario en lo extraordinario, y a Lumière, lo extraordinario en lo ordinario [...] [76] Louis Lumière, vía impresionistas, era, por lo tanto, el descendiente de Flaubert, y también de Stendhal, cuyo espejo él llevó a lo largo del camino" (p. 27). La comparación que Godard establece con los pintores impresionistas reedita la fuerte referencia que el cine recibe en su nacimiento de ese arte e, incluso, de la literatura, aproximando el trabajo de los Lumière –ingenieros y comerciantes– con escritores de extrema

sutileza y profundidad psicológica. Costa,[77] sugiere acabar con el mito de las películas de Méliès y de los Lumière como polos opuestos, porque, para él, la lectura tradicional, por la cual ambos marcarían un divisor de aguas entre esas dos tendencias opuestas del cine, el documental y lo ficcional, se quiebra cuando percibimos que las películas de Méliès, aunque fueran realizadas en estudio y abordasen cuestiones fantásticas, ficcionales, "traían también escenas documentales en las ficciones" (p. 31). Y en las "vistas" de los Lumière, encontramos también, puestas en escena de los hechos que pretendían registrar: "actualidades reconstituidas". En esas actualidades, se mezclaban filmaciones de situaciones auténticas con complementaciones en estudio o locaciones naturales, uso de maquetas y trucos". Hernani Heffner, conservador jefe del Sector de Documentación de la Cineteca del Museo de Arte Moderno del MAM-Rio, en una oportunidad, se preocupó de identificar para nuestro grupo de investigación, en un sin fin de "vistas", los parientes de la gran familia Lumière. Esto desmitifica un poco la aparente improvisación o absoluto acontecimiento. Muchos planos fueron puestos en escena, dado que los familiares de Lumière participaron intencionalmente de las filmaciones. Reafirmamos la hipótesis de que lo que se investigó con anterioridad: observar previamente hasta percibir regularidades antes de filmar es la condición para que, después, lo filmado pueda aparecer como algo espontáneo y para que, incluso, se pueda abrir mejor, con mayor rigor, la posibilidad de lo inesperado. Un maestro en ese sentido es Abbas Kiarostami. Siempre atento a capturar el azar, lo imprevisto, pero cuando esto no sucede –nos confiesa–, él mismo lo produce, lo provoca.[78]

De todas las experiencias realizadas en el contexto escolar en cooperación con la Cineteca del MAM-Rio, la más bella ha

sido la creación de la Muestra Infantil de Minutos Lumière,* desde 2008. En ella proyectamos, cada año, aproximadamente 20 planos propuestos por niños y niñas de diferentes partes del mundo que mandaron sus minutos para mostrar algo de su infancia y de su lugar. La idea era establecer unas "correspondencias filmadas" con otros niños y niñas. La primera Muestra de la Facultad de Educación en el MAM, en 2008, fue en la Retrospectiva Kiarostami-Erice: Otras correspondencias, inspirada en *Correspondances*, producida en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), en la cual se mostraban ocho cartas filmadas, cuatro de Abbas Kiarostami y cuatro de Víctor Erice, contándose, uno al otro, algo de su infancia y de su lugar de origen. Alain Bergala descubrió que existía una enorme semejanza en las filmaciones de esos dos cineastas, que no se conocían, pero que tenían en común, además de una cierta estética, el hecho de haber nacido ambos en 1940 y pasados sus primeros años de vida bajo regímenes totalitarios. La muestra europea incluía también extractos de largometrajes de los dos directores y algunas esculturas sobre su infancia. La muestra se inauguró en Barcelona, luego fue a París y a Sidney. Frente a la tentativa frustrada por traerla a Río, creamos esas *Otras correspondencias*. Alain Bergala prestigió la retrospectiva y realizó la conferencia de abertura, relatando los detalles y entretelones de *Correspondances*.

En los minutos producidos por niños y niñas dentro y fuera de las escuelas, es frecuente encontrar "vistas" de espacios especialmente queridos, citas de las películas de Lumière, y muchos animales. De la primera muestra, destacamos un primer minuto hecho en el casino de la escuela, definido por la elección de una alumna que fijó la cámara a partir de un punto

* Las muestras están disponibles en: <http://www.cinead.org/videos#13>.

de vista "que los alumnos no tienen", o sea, desde la cocina. Éste contrasta con otro minuto producido por un adolescente de una escuela rural de Barcelona, casi analfabeto, que filma la "llegada y salida en una estación del subterráneo", desde el interior de un ascensor cuyas puertas son de vidrio, con una precisión impresionante. Quizás este sea uno de los más expresivos ejemplos de todos los que vi hasta hoy. En la segunda muestra, realizada en 2009, sorprende un encuadre del Cristo Redentor cubierto y descubriéndose por una nube; un acuario en Cataluña filmado desde una estera en movimiento; camisetas danzando al viento, capturadas desde un carretilla en movimiento; la entrada y salida de personas en el campus de la UESB a través del reflejo de la puerta de un auto, en el ángulo entre la posición de la cámara y la entrada del Teatro Glauber Rocha, en Bahía. En la muestra de 2010, preparar un café al son de *Adiós Nonino,* * encuadrado desde arriba (picado), nos envuelve de olor y sabor, y nos emociona al empañar la lente de la cámara cuando el agua hirviendo es vertida en el filtro manual. En 2011 nos sorprendió un minuto en el que vimos dos escaleras, una atrás de la otra, cuyas barandas de varas de hierro permiten ver las dos simultáneamente, con alumnos subiendo por una y bajando por la otra, pero tomadas de un ángulo diferenciado. La cámara fue girada 90 grados a la izquierda. El efecto es confuso y mágico, evocando fuertemente la obra de Maurits Cornelis Escher. En 2012, un minuto nos muestra un primerísimo primer plano del rostro de un niño, que al son del motor de un auto que enciende, se distancia lentamente y nos deja ver a un grupo de niños y niñas que se despiden de quien va en el auto, alejándose, revelando, a medida que sube por un camino de tierra, una increíble vegetación de la zona rural

* Tango instrumental de Astor Piazzola.

donde se encuentra esta escuela. Otro minuto que sorprendió fue el de dos niños de la comunidad del Vidigal cantando una canción de autoría propia con ritmo de *funk*, desde lo alto del cerro frente al mar, donde está situada la escuela.

Al ver y rever los planos, emerge un sentimiento de vitalidad, algo de imponderable de lo cotidiano de sus vidas, de sus lugares, un deseo de comunicarse entre los niños, ratificando la impresión de Langlois. Revisemos una parte más del diálogo entre él y Rohmer, en la entrevista para la televisión francesa:

> HL: Mire, a partir de cierta época el arte evolucionó. Todas las artes plásticas a partir del siglo XIX, a partir de finales del Romanticismo, todo ese arte evoluciona. Se establece una especie de carrera entre la pintura y la fotografía –tal vez esté equivocado– para dar la impresión instantánea de la vida. ¿Y qué es el Impresionismo sino eso? Lo imponderable de la vida que ha pasado a la tela, con independencia del valor de la materia... Lo que ellos buscan, desde un punto de vista espiritual, es trasladar a la tela lo imponderable de la vida. ¿Y qué hay en las películas de Lumière sino lo imponderable de la vida? Lo que buscaba Louis Lumière era eso. Y es lo mismo que buscaron los grandes impresionistas. Por eso, las dos cosas se cruzan. Quizás yo esté equivocado...
>
> ER: ¿Cuánto hay de premeditación y cuánto de improvisación en las películas de Lumière?
>
> HL: Lo premeditado es... pero no hablemos de las películas de Louis Lumière, sino de las películas de los camarógrafos Lumière. Lo premeditado es que, cuando llegaban a una ciudad, buscaban lo que querían filmar. En un plano puramente anecdótico, iban a la plaza de la iglesia y filmaban a los habitantes de la ciudad y después todos ellos iban a verse. Eso es puramente anecdótico, pero vamos a ver... Cuando digo "lo

que van a filmar", me estoy refiriendo a la calle, a la plaza o al lugar que mejor se presta para los planos de esas "vistas". Llegan, lo estudian... lo estudiaban con calma, porque en aquella época tenían que filmar de tal hora a tal hora, debido al sol. Primero lo estudiaban, no colocaban la cámara al azar. Identificaban el ángulo y el objeto. Algo cotidiano. Y después venía la improvisación, la auténtica improvisación. No lo hacían con centímetros o milímetros, ni con estadísticas, ni cifras. Era algo que tenían adentro. Era una ciencia que llevaban dentro de sí.

En ese sentido, combinar lo prescriptivo, lo "que se enseña", lo que se coloca como límite dado a la creación combina, al mismo tiempo, un espacio para dar alas a la imaginación infantil. Y es así como intentamos proceder como método de trabajo. Por un lado algo es limitado, preciso, definido. Un eje, un silencio, un color, una determinada luz. El resto es creación. Libertad que se actualiza tensionando y resistiendo a las "reglas del juego" o límites, para emerger. Creemos que los niños y niñas, cuando filman, son capaces de atravesar la opacidad de lo real, de capturar lo esencial, que es invisible a los ojos, como decía el Principito[79]. Ellos tienen una sensibilidad especial para oír el silencio de las palabras, registrar lo impronunciable. La fuerza de la vitalidad de las películas de Lumière es lo que definitivamente niños y niñas consiguen filmar, como si supieran que, al hacerlo, están capturando algo de la atmósfera, de las costumbres, de la filosofía de la época. Langlois, en la entrevista que estamos comentando, afirma que Monet pintó la Estación Saint Lazare y que se produce una especie de transmisión de poderes del arte plástico pictórico al arte plástico cinematográfico y del arte plástico fotográfico al arte plástico cinematográfico por la cual la Estación Saint Lazare da lugar a *Llegada del tren* de Lumière. Él nos anticipa algo del circuito de ese poder, que hoy llega

también a niños, niñas y jóvenes, que registran la llegada del "subte" con sus celulares. Renoir vislumbra la fuerza pedagógica de la obra de Lumière: incompletitud y arte que marcan una época. Al finalizar la entrevista, Éric Rohmer pregunta a Jean Renoir cuál fue su impresión después de haber visto las "vistas" de los hermanos Lumière:

Como ya dije al comienzo de nuestra conversación, mi primera impresión es la de haber contemplado un gran cuadro histórico animado. Después me asalta otro pensamiento, que disiente del de mi amigo Langlois. Mi pensamiento es el siguiente: Langlois nos dice que la precisión de esas imágenes, la autenticidad de esas imágenes, consiste en que no solo vemos la historia de una mujer que atraviesa la calle en Proust, sino que vemos esa mujer con su *corset*, sus zapatos, su auténtico rostro. Y Henri Langlois piensa que esa característica convierte al cine, y sobre todo al cine realizado por Lumière, en una especie de compendio de las otras artes. Yo personalmente considero... yo personalmente tengo una opinión un poco diferente. Para mí, el cinematógrafo es un arte en sí mismo y no un resumen de las demás artes. El cine existe por sí mismo, como la pintura o la literatura. Evidentemente, todo está relacionado... Como repito constantemente, y pido perdón por eso, el mundo es uno y con mayor razón, el mundo de Lumière es uno. El mundo Louis Lumière es uno. Yo afirmo que los planos de vistas de Lumière poseen un alto valor espiritual – y esa no era la idea de Langlois–, porque dejan, al contrario de lo que se podría creer, toda la libertad a la interpretación. Yo siento que delante de esos planos soy libre para imaginar casi todo lo que quiera. Puedo imaginar la historia de esa mujer, el cansancio de los caballos –aunque no estén cansados–, puedo terminar la historia. Para mí no hay obra de arte si el público no colabora.

La *condición de la obra de arte es no entregar todo al público,** sino permitir imaginar también una parte de la acción, una parte de los sentimientos. En el [cine] mudo era más fácil porque justamente podían imaginarse las voces, los ruidos... Y lo mejor, quizás lo máximo para mí de la obra de Lumière, es que los resultados de esa obra abren nuestra imaginación y nos permiten inventar una parte de lo que vemos o no vemos en la tela. [...] el artista que nació en la Alemania del siglo XVIII se expresó más fácilmente con la música porque todo el mundo era músico. El artista nacido en 1870, el que era joven en 1870, en París, tendría más posibilidades de ser pintor, porque el ambiente era pictórico. Pero yo creo que lo esencial es lo que el artista lleva en sí y que expresa con la pintura, con la literatura, con la fotografía o con cualquier otra forma de arte.

Así, al finalizar la entrevista, Renoir nos recuerda ese espacio de silencio o vacío "entre" la obra y el espectador, ese juego de operaciones que produce la alteración de la semejanza.[80] Es de ese espacio mudo que emerge alguna cosa para decir, para expresar; espacio cada vez más difícil de conquistar, dada la invasión de imágenes y sonidos en cualquier lugar, y de explicaciones simplificadas para todo. "Invento para conocerme",[81] dice el poeta, que coloca la invención en la base y en la meta del conocimiento en el *Cuaderno del aprendiz*. Inventar es también leer, escribir, pintar, fotografiar, filmar, para conocer(nos). Si pensamos en la predominancia de las formas de expresión actuales, no tendremos dudas de que la "*ambientación*" de la que nos habla Renoir –aún con más fuerza que nunca–, está impregnada de imágenes en movimiento que habitan, promiscuamente, todos los espacios. Entonces, según su lógica,

* Destacado de la autora.

desarrollar la sensibilidad artística en los niños y niñas hoy nos lleva al encuentro de ese arte (y otros, posiblemente), con una marca y un llamado históricos. A continuación, comparto algunos fragmentos de una experiencia Lumière hecha por cuarenta cineastas con motivo del centenario de la invención del cinematógrafo.

Lumière & Cia,[82] 1995

> *El sujeto filmado, infaliblemente, identifica el ojo negro y redondo de la cámara con la mirada materializada del otro. Por un saber inconsciente, pero certero, el sujeto sabe que ser filmado significa exponerse al otro.*
>
> Jean-Louis Comolli

Para el autor, desde las primeras películas de la historia, como, por ejemplo *Repas de Bébé*, de los hermanos Lumière, en la cual Louis Lumière alimenta a su hijo en el jardín familiar, ocurre un proceso doble de individualización, el de subjetivación del sujeto filmado: "Aquel que es filmado se convierte en personaje de la película y, a través de esa parte de sí mismo, que posa y se posiciona, él se presta o se ofrece a la mirada del otro".[83] El bebé ofrece una galleta a su tío, que lo filma. Ese fenómeno de doble subjetivación fue contundente para decidirme a incluir este subcapítulo en el libro. Considero que las respuestas de los cineastas, la idea del documental en sí y los minutos producidos son de una potencia pedagógica que sobrepasa cualquier criterio de prudencia, intensidad del deseo de seguir hablando de los Lumière y lo que ellos promovieron en otros cineastas, cien años después.

Dudé en presentar este texto como si fuera un relato de la película, pero *Esto no es un película** [84] me hizo reconsiderar la

* La película trata de Jafar Panahi, genial cineasta iraní, que se hace filmar

duda y ganar valor para escribir. Jafar Panahi se pregunta: "Si fuera suficiente con contar una película, entonces, ¿para qué filmaríamos?" De hecho, no contaré la película *Lumière & Cía* paso a paso, pero recortaré de ella los fragmentos que deseo compartir con todo profesor, investigador o estudiante. Se trata de una iniciativa del Musée du Cinéma de Lyon y de una idea original de Philippe Poulet. La película comienza mostrando viejas fotografías de Auguste y Louis Lumière bebés, jóvenes, e incluso ya de edad avanzada. Luego, una "vista" (nunca vista, al menos por mí) en la que una mujer acompaña, sutilmente, los pasos desequilibrados e inseguros de una pequeña niña que aparentemente recién aprende a caminar. La mujer la ayuda a subir la vereda y después la suelta, quedándose bien cerca, sin tomarla de la mano, apenas acompañándola, por si pierde el equilibrio en la aventura de "andar". Ambas se aproximan en dirección a una muñeca que está tirada en el piso, justamente después de un pequeño desnivel; la niña hace dos intentos por agacharse, y en el tercero se cae para adelante, sin lastimarse, apoyada en sus propias manos. La mujer continúa detrás de ella, pero no la levanta. Sonríe dulcemente. La niña consigue alcanzar la muñeca con una mano mientras sigue apoyada en el piso con la otra. El plano termina. Poco interesaría esta corta vista si no fuera la literal semejanza con la experiencia de acompañar la filmación del Minuto Lumière con gesto de *passeur*.

por un colega cineasta, Mojtaba Mirtahmasb, dentro de su casa, mientras aguarda la sentencia del juez que lo condenó a seis años de prisión y a veinte sin poder filmar ni escribir guiones. En una filmación que provoca emoción y extrañeza, íntima e improvisada, él narra uno de los guiones que le fue prohibido filmar por el gobierno. La película fue exhibida fuera de competencia en el Festival de Cannes en 2011. Rodada con una cámara digital y un iPhone 3, salió clandestinamente de Irán, en un pendrive oculto dentro de una torta.

Luego, una secuencia de imágenes con los rostros de los cineastas Gabriel Axel, Theo Angelopoulos, Vicente Aranda, Merzak Allouache, John Boorman, Bigas Luna, Yousef Chahine, Alain Corneau, Costa Gravas, Raymond Depardon, Francis Girod, Peter Greenaway, Michael Haneke, Lase Hallström, Hugh Hudson, Idrisa Ouedraogo, James Ivory, Ismael Merchant, Gaston Kabore, Abbas Kiarostami, Cedric Klapisch, Andreï Konchalovsky, David Lynch, Patrice Leconte, Louis Lumière, Claude Lelouch, Claude Miller, Lucian Pintilie, Arthur Penn, Jacques Rivette, Jerry Schatzberg, Spike Lee, Helma Sanders, Fernando Trueba, Nadine Trintignant, Liv Ullmann, Jaco Van Dormael, Regis Wargnier, Wim Wenders, Zhang Yimou, Kiju Yoshida, y el cinematógrafo.

De esos cineastas, 27 son europeos (10 franceses), 5 norteamericanos, 4 asiáticos y 4 africanos. Al parecer, la película intentó reproducir en alguna escala el destino de los operadores de Lumière. Muchos se fueron a América del Norte, aunque pocos a África y Asia. Ninguno de ellos llegó a América Central o a América del Sur, ni a Oceanía.

El primer encuentro de los cineastas con el cinematógrafo reveló expresiones de sorpresa: "es increíble", "es una caja", "¡es una reliquia!", "es tan bonita" (Gabriel Axel); "solo es una caja", (Jacques Rivette); "nada mal" (Theo Angelopoulos); "¡Maravillosa!" (Claude Miller). Eso, en medio de carcajadas y experimentaciones de la dificultad de aproximar el ojo al visor, manipulando lúdicamente sus dispositivos.

Después, el sonido particular de la manivela girando anticipa la imagen de la mano en movimiento y comienza, como no podría ser de otro modo, por la proyección de la película *La llegada de un tren a Estación de La Ciotat (Francia),** escrito con

* *L'arrivée d'un train en Gare de la Ciotat (France).*

letras en mayúsculas, y luego: *Lumière nro 653*, en el margen inferior derecho, Association frères Lumière. De un plano general, un minúsculo tren aparece por la derecha del horizonte y viene cubriendo el cuadro hasta configurar un primerísimo primer plano, renovando la emoción por lo que significó en sí mismo, pero también por la inmensa intuición cinematográfica que revela.

La estructura del documental está dada por tres preguntas que alternan el proceso y la producción de los planos y lo lúdico de la propuesta queda explícito en el primer letrero:

EL JUEGO
100 años después de los hermanos Lumière
40 realizadores graban con el cinematógrafo**

La primera pregunta es: "¿Por qué aceptó filmar con el cinematógrafo?"

Para Patrice Leconte, la propuesta de filmar con el cinematógrafo significó "grabar la diferencia", entonces, él vuelve a la estación de *La Ciotat* y filma la llegada del tren, en el mismo lugar que cien años atrás lo hicieran los Lumière. Una hoja de papel que está en la plataforma vuela hasta salir de cuadro con la velocidad del tren, que demora escasos segundos, para dejar el plano nuevamente vacío.

Algunas de las otras respuestas fueron: "Cuando un director escucha la palabra 'imitación', se emociona porque es un desafío", dice Gabriel Axel; "No sé, por curiosidad", dice Theo Angelopoulos; "Por jugar, como algunos colegas que han querido jugar", dice Claude Miller; "Había algo en todo esto de alegría

** *Le jeu. 100 ans après les frères Lumière 40 réalisateurs tournent avec le cinématographe.*

y melancolía. No tardé mucho en decidirme, pero, repito, sin motivos serios", afirma Lucian Pintilie; "Por el desafío", Raymond Depardon; "Porque soy una persona muy agradecida, sobre todo a los hermanos Lumière", Claude Lelouch; "Nunca lo había visto funcionar y quería hacerlo funcionar [...]", señala Jacques Rivette; "Me gusta filmar así, con una cámara tan simple y bonita. La cámara de los hermanos Lumière... Para mí, es un privilegio", dice Fernando Trueba; "Para probarla", Regis Wargnier; "Para recordar a los hermanos Lumière y para recordar Hiroshima", Hugh Hudson; "Porque el cinematógrafo es una reliquia, como el Santo Sudario. Algunos tienen diferentes religiones, mi religión es el cine, por eso quería rodar con esta cámara", Cedrik Klapisch; "Primero, por el placer, como siempre que aceptamos algo. [...]", afirma Alain Corneau.

Destaco también el trabajo de Gabriel Axel, que filma en un *travelling*, pasando por una representación de las artes (escultura, literatura, música, pintura, danza), y finalmente llega a una escena propia del cine en la cual hay un hombre con un cinematógrafo filmando un duelo.

La segunda pregunta viene en otro título, y dice: ¿Por qué filma? Entre las respuestas, considero que son especialmente interesantes: "Esa es una pregunta poco modesta. La pregunta no, la respuesta. Filmo porque quiero ser querido", de Claude Miller; "Filmo porque me gusta la subversión", de Merzak Allouache; "Filmo y sigo filmando para suavizar el paso del tiempo", Theo Angelopoulos; "Al separar sonidos y música, encajar tomas de dos o cinco segundos... es fabuloso. La cuestión es contar una historia con los significados del cine", de Gabriel Axel; "No pienso en eso, lo guardo para mí", Raymond Depardon; "Porque no hay nada más", de Wim Wenders; "No necesitaría filmar más si supiera la respuesta", de David Lynch; "Para vivir", Regis Wargnier; "Amo ver cosas, imaginar cosas e inscribirlas

en las películas. Es el fotograma que tengo en mi mente el que más disfruto filmar", de Patrice Leconte; "me produce un placer extraordinario, casi sensual", Yousef Chahine; "Porque... porque sí", de Idrisa Ouedraogo; "Para mí hacer películas es un placer, pero no lo tomo muy en serio. Es como un juego, como cuando era niño", de Abbas Kiarostami; "No lo sé y no lo quiero saber. Tal vez sea por el placer que me produce, que es casi un éxtasis, cuando estoy con el público asistiendo a mis películas", de Costa Gravas; "Creo que es una forma de obsesión. La obsesión significa perder toda racionalidad. Cuando no puedes explicar, continúas filmando para probar e investigar el porqué. No puedo dar ninguna respuesta coherente", Alain Corneau; "No le preguntes a un ciempiés por qué anda, que tropezará", de Michael Haneke; "Para sobrevivir, es la manera más eficaz de sobrevivir. No conozco otra manera de hacerlo", de Lucian Pintilie; "Para entender a las personas", de Lase Hallström; "la respuesta no puede ser otra que un largo silencio", Jacques Rivette.

Curiosamente, varios cineastas eligieron niños y niñas como personajes de sus pequeñas películas. Claude Miller filma a una pequeña niña que quiere pesarse en una balanza que está disponible en un parque público y los adultos que pasan por el lugar, no la dejan, la sacan de la balanza para ellos mismos poder pesarse, hasta que llega un hombre que la carga en los hombros y, finalmente, sube a la balanza con ella. Jacques Rivette, por ejemplo, filma *Una aventura de Ninon*. En ella, una pequeña plaza aparece vacía, adelante un amplio espacio libre y algunos árboles, y faroles atrás; de lejos se ven edificios y frondosos árboles. Luego, entra por la izquierda una niña de unos cuatro años con una muñeca en la mano y se dirige hacia donde hay demarcada una rayuela [luche] y comienza a saltar. En el mismo momento, entra un hombre leyendo un diario por

la derecha del cuadro y, en la parte de atrás, entra una mujer patinando con una lámpara en la mano. Ellos se entrecruzan, la mujer entra y sale del cuadro haciendo círculos alrededor de la niña. La muñeca cae dos veces de la mano de la niña cuando ella salta, entonces se agacha y la recoge. El hombre continúa yendo y volviendo, en línea recta, leyendo su diario, hasta que en un momento la mujer lo atropella, quedándose ella con el diario y él, con la lámpara. Al devolverse mutuamente los objetos, parte del diario cae de la mano de la mujer, y ella se agacha varias veces hasta levantar todas las páginas y después se despide de la niña, saliendo del cuadro por la derecha, bien cerca de la cámara. El hombre queda en el centro, mirando el diario y a la mujer, sorprendido. Después de rodar, Jacques Rivette comenta: "Normalmente, hay que cortar, pero aquí hay que alargar..." Carcajadas. "[...] es demasiado corta! No consigo hacer un película de una duración razonable!". Tal vez pueda ser leído como un homenaje a la Nouvelle Vague. Raymond Depardon filma a sus hijos, que quieren ver la cámara Lumière, cantando una melodía y subiendo en una escalera para colocar un gorro en una escultura. Lase Hallström, de Estocolmo, filma a una mujer con un bebé despidiéndose de un tren que parte y luego vuelven hacia cámara. Costa Gavras hace un encuadre en que algunos jóvenes, niños y niñas llegan hasta una barrera de contención de personas –de las usadas para desfiles– y, cada vez más y más niños, niñas y jóvenes de aspectos bien diferentes van llegando, curiosos, mirando el cinematógrafo. Spike Lee filma a su hijo y le pide que diga "papá". El bebé lo mira y balbucea, tímido.

Algunas respuestas a la tercera pregunta, que es: ¿El cine es mortal?

"Así es, como todo", dice Michael Haneke; "Desafortunadamente", responde Francis Girod; "Ya que la imaginación y la

memoria existen, intentará recordar y grabar la memoria de alguna manera", dice Gaston Kabore; "Las historias no desaparecerán. La necesidad de ver y oír historias no desaparecerá", Wim Wenders; "No soy un místico en este tema. Creo que el cine es una forma de expresión como otras antes. No es más ni menos mortal", Alain Corneau; "Las historias son inmortales, se trata de una condición humana de hacer historias; así, de alguna manera, el cine nunca morirá", David Lynch; "Tal vez el cine esté viejo o envejeciendo. No me importa. A veces, los viejos son más lindos que los jóvenes", Fernando Trueba; "Creo que sí, es como la memoria", Regis Wargnier; "El cine solo morirá si se le deja morir", Hugh Hudson; "Imposible, para comenzar, no creo en la muerte y mucho menos para el cine. ¡Imposible!", dice Claude Lelouch; "El cine es mortal. Mejor así, porque debemos disfrutar más de lo mortal", Patrice Leconte; "Donde hay nacimiento, también hay muerte. Puede morir un día", Kiju Yoshida; "¿Es mortal? ¿Quieres decir inmortal?", Gabriel Axel; "No creo que el cine sea mortal. Creo que tiene un futuro largo. Es un espectáculo fantástico", dice Raymond Depardon.

Otro grupo de cineastas hace homenajes a personas o fechas. Regis Wargnier, de París, filma un parque, donde dos hileras de árboles demarcan las líneas izquierda y derecha del plano. François Mitterrand, vestido con un traje blanco, entra en el medio del camino y gira en dirección a la cámara. Una voz en off dice: "una última pregunta, Señor Presidente. ¿Qué imagen del cine le viene a la mente, sin pensar?". Mitterrand responde: "Olvidé el título. Una película húngara, con personas danzando... nunca olvidaré esa imagen. Igual a la película sobre Molière, de Ariane Mnouchkine. Al final, cuando llevan su cuerpo... es una secuencia que, para mí, es la cúspide del arte en el cine. Me conmovió mucho". Michael Haneke filma extractos de un noticiero de televisión del 19 de marzo de 1995, conmemorando

el centenario del día de la primera filmación el 19 de marzo de 1895. Las imágenes muestran armas, bombas, misiles, políticos, música, deportes, clima/tiempo. Liv Ullman hace una película en homenaje al camarógrafo Sven Nykvist y Helma Sanderes a Louis Couchet, técnico de iluminación desde 1931. Él aparece iluminando una escena en una locación exterior, al son de una sinfonía, y de repente se gira con todos los reflectores hacia el cinematógrafo, deslumbrándonos y dejando la tela absolutamente blanca.

Otros hacen del minuto una discusión sobre cuestiones históricas, sociales, políticas. Merzak Allouache de Aubervilliers presenta un minuto intitulado *Prohibido "camarear"*, y cuenta que en Argelia inventaron ese verbo nuevo: "*camarear*". El minuto comienza con un encuadre de una pareja que viene en dirección a la cámara y sigue adelante hasta desaparecer por el margen derecho. En el margen izquierdo del cuadro, un objeto sinuoso que posee un espejo en el interior deforma la imagen de quien está filmando con el cinematógrafo. La mujer lleva un elegante vestido brillante, típico, y tiene la cabeza cubierta; el hombre se viste formalmente y la seriedad del traje contrasta con lo cómico de su enorme bigote y gorro. La mujer vuelve a mirar hacia la cámara, con curiosidad. El hombre también regresa y la empuja, para quedar solo en el cuadro. Tira su cigarrillo y comienza a arreglar sus bigotes mientras mira a cámara, apostando a su poder seductor. La forma de relación de los hombres con las mujeres de millares de años de ese país queda impresa en pocos segundos. Fernando Trueba filma en Zaragoza a uno de los tantos jóvenes españoles presos, que pagan pena por negarse a hacer el servicio militar obligatorio. La pena es de cinco años. Él dice "Un día en la vida de un objetor de conciencia, el escritor Félix Romero. Cada mañana, sale de la prisión y en la noche, regresa. Quiero que esta película sea

un testimonio". Hugh Hudson, en Hiroshima, filma niños y niñas vestidos con sus uniformes escolares, al visitar una placa en homenaje a los soldados caídos en la guerra. Con la misma intención, Kiju Yoshida afirma: "Las personas tienden a creer que el cine puede describir todo lo que pasa en el mundo, aun el universo cósmico, como en la ficción. Al contrario, yo creo que no se puede filmar cualquier imagen. Eso es lo que intentaré mostrar en la película, donde aparecen los vestigios de una construcción destruida durante la guerra. El plano transmite ausencia y, al mismo tiempo, algo de insoportable y eterno. Él se pregunta: "¿El cine puede describir la imagen de un instante hace cincuenta años? Es totalmente imposible. Si hubiéramos rodado entonces, la cámara y yo habríamos sido destruidos por la bomba atómica. No debemos ser pretenciosos. El cine no puede describir todo. Soy consciente de esa realidad. Tenemos que pensar en el papel que el cine puede tener de ahora en adelante". Jerry Schatzberg, de Nueva York, filma un barrio de la periferia al sonido de un blues, focalizando un camión de basura y a una mujer que llega con un carrito de supermercado, sacando cosas del camión de basura y llevándoselas, mientras reclama.

En otros, el protagonismo parece estar en el propio espacio: Zhang Yimou filma, en la Gran Muralla China, a una pareja antigua danzando con atuendos típicos. Después del corte, la pareja se quita esas ropas transformándose en dos jóvenes roqueros que bailan intensamente y salen de la escena corriendo por la Muralla, enloquecidos con la guitarra. Wim Wenders filma su Berlín grisáceo, protegido por los ángeles Daniel y Casiel. Nadine Trintignant cuenta el tiempo en el reloj, y coloca el cinematógrafo encima de una silla de ruedas. Ella filma el Museo de Louvre haciendo una toma de la fuente de agua en un día muy caluroso, en que algunos de sus visitantes pasan

entre los chorros de agua para refrescarse. Lucian Pintilie filma a un grupo de personas acompañando un insólito casamiento de una joven pareja en Rumania, corriendo en dirección a un helicóptero que despega desde un campo de deportes. Al salir, él nos deja ver una parte de la tribuna llena de personas como si fueran hinchas de un juego. Vicente Aranda, de Barcelona, filma un desfile popular, trayendo a nuestro imaginario lo que sería una opción de los operadores Lumière rodando por el mundo. En ese sentido, Yousef Chahine parece querer retratar a los propios operadores filmando las pirámides de Egipto, y sufriendo agresiones de los nativos, que destruyen completamente el cinematógrafo, como probablemente aconteció en algunos casos. Para afirmar el choque cultural, un letrero que presenta la película dice: "¡Comienza la censura! El cine es pecado".

Otro grupo filmó el amor, en destacado. Emociona el trabajo de Jaco Van Dormael, de Bruselas, en el cual dos jóvenes con Síndrome de Down, en primer plano, miran hacia cámara durante algunos segundos, después se miran entre sí, sonríen y se besan. Una sucesión de besos, caricias y miradas, que terminan en un largo beso en la boca, para después mirar nuevamente, sorprendidos, a la cámara, sonriendo al espectador que se vuelve cómplice del romance. Claude Lelouch, también filma a una pareja apasionada besándose sobre un gran disco de madera girando, y deja ver en la parte de atrás diversos formatos de cámaras: desde un cinematógrafo hasta los más actuales. Mientras filma, girando la manivela, grita: "¡Más pasión, más pasión!" Cedrik Klapisch filma a una pareja que se encuentra en un escenario y al sonido de un aria de la ópera *Carmen* y la mujer pierde las fuerzas en sus brazos, pero él la sostiene, luego vuelve a pararse, y al final se besan.

Otros planos recrean citas de *El regador regado.** Gaston Kabore reedita un episodio cómico, haciendo que un cocodrilo falso asuste a un hombre que va a tomar un baño en el río. Una vez descubierto, lo persigue en círculos para pegarle, citando al filme *El regador regado.* Otro, captura a un grupo de jóvenes fingiendo ser filmados. Ellos encuentran un auto lleno de películas y comienzan a espiar los fotogramas, hasta que aparece una autoridad y los manda a descargar los rollos del vehículo y llevarlos dentro de la sala de cine.

Abbas Kiarostami, imposible de ser clasificado, filma el proceso de freír dos huevos en un poco de manteca, mientras una mujer deja un recado en un contestador automático.

Contar partes de esta película no deja espacio para extensos comentarios. Ellos se comentan a sí mismos por el viaje que realizan desde el nacimiento del cine hasta los albores del siglo XXI, sorprendiendo por la diversidad de respuestas y de filmaciones, convirtiéndose en un documental pedagógicamente poético de la historia, del presente o del devenir de la potencia del cinematógrafo.

Para finalizar...

Entonces, ¿qué aprendemos cuando hacemos un Minuto Lumière?

El "Minuto Lumière" esconde un gesto democrático en su práctica. Permite al autor volverse niño, el primer cineasta, cada vez, al filmar algo de lo que acontece en el mundo con un margen de libertad que se escurre entre las reglas de dejar la cámara quieta y filmar hasta sesenta segundos. Cada uno hace una "opción", elige un fragmento de la realidad –que es también una opción ética y política–, pero también una opción

* *L'arroseur arrosé,* título original en francés –película número 99. Para verla o reverla, ir a: <http://www.youtube.com/watch?v=8mO6KaxII4Y>. Consultado el 11.03.2013.

que nos revela algo de lo que él imagina de esa realidad –como dice Langlois sobre Lumière en la entrevista–. Pienso que esa versatilidad queda explícita en la experiencia con personas de diferentes edades, en contextos absolutamente diversos (eventos, aulas, seminarios, oficinas, etc.), en países absolutamente distantes, teniendo como denominador común el efecto sorprendente que produce. La sensación de autoría y de creación promueve una emoción fuerte. Tímida y modesta, materializa alguna forma de intervenir en la producción de la cultura y de sentir que aquello tiene un valor para sí y para el entorno inmediato (colegas, profesores, familiares) y todavía alguna posibilidad de resonar más allá de los muros de la escuela en festivales o "posteando" (*uploading*) los minutos en internet (Vimeo, Youtube, etc.). El valor está dado, para Bergala,[85] por el gesto de restauración de la primera vez del cine.

Esa práctica combina, también, una vivencia particular de autoría y alteridad, permitiendo a quien la realiza hacer un proceso individual y completar el ciclo en la visualización colectiva de ésta . La plasticidad de su naturaleza tiene la capacidad de atravesar de algún modo el tiempo y los espacios diferentes. Así, entendemos que esa intensidad que sentimos al filmar un minuto hoy (reteniendo la respiración, como quiere Bergala), conserva algo de la emoción de aquellas primeras filmaciones, algo que mezcla expectativa y sorpresa. Si ver los espacios filmados causa extrañeza, no es menor aquélla causada por la duración del tiempo. El tiempo solo puede ser representado por los relojes de Dalí, tamaña es su asimetría y desigualdad en idénticos sesenta segundos.

Esta es una propuesta simple –que entendemos como un grado superior de la sofisticación–, que ilustra la potencia pedagógica del cine e inspira otras actividades a realizar con niños y niñas en la escuela. Para conseguir hacer un plano original,

es preciso sumergirse en los sueños y ensoñaciones, pero con los ojos abiertos, mirando hacia el entorno inmediato, como condición necesaria, como dice Luis Buñuel:

> Si me dijeran: le quedan veinte años de vida, ¿qué quieres hacer de las veinticuatro horas de cada uno de los días que vas a vivir? Yo respondería: denme dos horas de vida activa y veintidós horas de sueño, desde que pueda recordarlos –porque los sueños solo existen a través de la memoria que los alimenta. [...] Ese amor loco por el sueño, por el placer de soñar, totalmente desprovisto de cualquier tentativa de explicación, es una de las atracciones profundas que me aproximaron al surrealismo.[86]

Nuestros sueños se construyen de la combinación de cosas simples y triviales de lo real, las espejan y transforman. Por eso es tan importante soñar, es condición de todo cambio. Quizás una de las reflexiones más curiosas de toda esa experiencia es que Louis Lumière tenía apenas diecisiete años cuando inventó el cinematógrafo. ¿Por qué hoy, nuestros niños, niñas y jóvenes son tratados apenas como "potencias" en función del futuro? Gracias a los Lumière, la fotografía consiguió salir del lugar reservado a científicos y especialistas, a las manos de aficionados. Y nuestros estudiantes solo necesitan la confianza del adulto para hacer. Para Jean Renoir, hay alguna especie de identificación natural de los niños y niñas con el cine. Algo así como una comprensión que celebra un trato realizado a priori entre ellos, sin testigos.

Capítulo 5

¿POR QUÉ CREAR ESCUELAS DE CINE EN ESCUELAS PÚBLICAS?*

> El perro andaluz (1929)
>
> *Esta película nació del encuentro de dos sueños. Llegando a la casa de Dalí, en Figueras, donde fuera convidado a pasar algunos días, le conté que había soñado recientemente con una nube fina cortando la luna y una navaja atravesando un ojo. A su vez, él me contó que acababa de ver, en sueños, la noche anterior, una mano llena de hormigas. Y agregó: "Y si hiciéramos una película a partir de eso?*[87]
>
> LUIS BUÑUEL

¿Por qué no hacer una película a partir de la unión de dos sueños? ¿Sería esta una posibilidad que cabría en una escuela de cine de alguna escuela pública, por ejemplo? Y continúo preguntándome. Al cuestionarme acerca del título de este capítulo –suponiendo que la respuesta conserva viva la pregunta dentro de ella–, ¿sería posible garantizar un tiempo y un espacio para cuidar los sueños de los niños y niñas? Alimentarlos, transformarlos. Tomarlos en serio. Abrir en la escuela alguna puerta para lo irracional, dar alas a la imaginación sin obstinarnos todo el tiempo en saber el porqué de las cosas, también me parece algo necesario. Es un hecho que podemos escribir, pintar, dramatizar o hasta bailar nuestros sueños, pero entiendo que el cine tiene un lenguaje que incorpora lo onírico, que permite multiplicar las posibilidades de contarlos, alterarlos hasta, casi,

---

* Este capítulo reúne reflexiones presentadas en las reuniones de la Sociedad Brasileña de Estudios de Cine y Audiovisual (SOCINE), en 2011 y 2012.

realizarlos. El "casi" asegura que continúen siendo sueños, por la fuerza direccional que ellos tienen sobre nuestras acciones despiertos. Necesario también me parece reflejar, a través del proceso que presupone la elaboración de una pequeña película, o de un ejercicio, la riqueza imaginativa oculta en la vida aparentemente convencional de los estudiantes y profesores: "Cualquier película es menos imaginativa que el día a día de cualquiera",[88] dice Godard. Gestar una forma de mirar de nuevo las propias vidas con ojos de sueño, rescata lo extraordinario en lo familiar.

Para Glauber Rocha, gran cineasta brasileño, bastaba tener "una cámara en la mano y una idea en la cabeza" para hacer cine. Nadie podría negar la expresiva concomitancia de esa dualidad en los niños y niñas, hoy. Godard[89] es tan entusiasta que, incluso, considera que apreciar el cine ya es aprender a hacerlo. Para él, "ver y hacer" caminan juntos en el largo viaje de una realización cinematográfica. Él mismo hace parte de un grupo de cineastas que se formó en la interacción con la cinemateca. Para ellos, esa experiencia, los descubrimientos, el placer de las sensaciones producidas y el deslumbramiento provocado por las películas era el principal motor para hacer cine.

El desafío planteado no es, precisamente, cómo atravesar las *Redes y paredes* (de) *la escuela en tiempos de dispersión*, como se pregunta Paula Sibília, frente a la hipótesis de que la escuela haya quedado obsoleta en nuestros días. Este y otros brillantes trabajos recientes* hacen reflexiones sobre esa premisa, que presume una relación asíncrona entre los nuevos saberes, de que los jóvenes aparentemente se apropian, sin mediación pedagógica alguna, y una escuela que continúa perpetuando antiguos

* Sobre comunicación y educación, sugiero los textos divulgados en el GT 16 de Comunicación y Educación en el sitio de ANPED. Asociación Nacional de Investigación en Educación.

modos de enseñar. Tampoco se trata de las transformaciones que hoy deberían producirse en esa escuela para poder generar el deseo de saber de los jóvenes. Para Inés Dussel,[90] el mito de los "nativos digitales",[91] mito de que niños, niñas y jóvenes ya nacen con "chips" incorporados, y de que las escuelas tienen que adaptarse a esto para recibirlos, parece estar siendo bastante cuestionado por los investigadores. Ya se encuentran evidencias de la falta de interés y producción de conocimientos, cuando los medios no son utilizados, desafiando los procesos de búsqueda y la relación entre los saberes investigados. Según el diálogo del Dussel con Thomas,[92] el concepto de "nativos digitales" parece excluir el mundo adulto como parte de ese movimiento de nuevas visualidades, y eso significa limitar las posibilidades de enriquecer el uso de la tecnología, que cambia permanentemente. Tampoco se trata de una alternativa de educación reinventada, como propone el fundador de la Kahn Academy.[93] Hoy, millares de alumnos de todo el mundo, incluso brasileños de algunas escuelas-piloto, ya evalúan la propuesta de aprender por internet, consultando videos grabados por un profesor que habla con entusiasmo, algo de humor y de un modo bastante creativo, para "enseñar" cómo ocurre el proceso de fotosíntesis, se desarrolla una mitocondria, o hasta para resolver problemas de química, física y matemática. No discrepamos radicalmente de la crítica que el autor hace acerca de las dificultades que la educación encuentra hoy, presa de cierta rigidez curricular, cuyos contenidos fragmentados difícilmente dialogan entre sí, en clases orientadas a atender los requisitos de las evaluaciones que los gobiernos proponen, apuntando a índices de rendimiento académico. Las "videoaulas", tan bien recibidas por las fundaciones y por los gobiernos de un modo general, pueden contribuir de hecho con la instrucción, pero omiten dos cuestiones esenciales en la experiencia de aprender/enseñar:

la relación afectiva/efectiva profesor-alumno y la posibilidad de acompañar el encuentro directo del aprendiente/espectador con el conocimiento, con el mundo, consigo mismo, con el propósito de alcanzar formas de autonomía y emancipación intelectual. Aprender, a veces, "con" videos disponibles en internet puede ser interesante, como una alternativa pedagógica más. Las videoaulas parecen mesiánicas, en relación al estado de agonía de la educación hoy. Pero son muchas las dudas que ellas nos generan: ¿Estas videoaulas consideran alguna forma de autonomía para la lectura autoral de las fuentes? ¿O de las posibilidades autorales de producción de conocimiento? ¿Qué nuevos conflictos esa metodología produce?

En este libro, la pregunta acerca de crear escuelas de cine no significaría una forma de respuesta al impasse en que las tecnologías colocan a la escuela, aunque podría, también, ser una de ellas, de las más alternativas, probablemente. Aquí, solo queremos pensar por qué o para qué crearíamos escuelas de cine en las escuelas públicas. ¿Qué tipo de relaciones ellas posibilitan? Eso tiene una especificidad dada por el propio hacer, por los colores, formas y sonidos de su materia prima. No es un problema de distinción de importancia o de calidad del hacer, es apenas un abordaje específico para ser estudiado siguiendo las huellas de los que hacen cine, porque lo que nos interesa es el proceso de creación cinematográfica y lo que nos trae/lleva de la vida hacia dentro/fuera de la escuela. Por lo tanto, en este texto, las referencias de los cineastas señalan predominantemente el camino.

Por ejemplo, Godard nos anima simplemente a filmar. Su consejo es directo: "Tome la cámara, haga un ensayo y muéstreselo a alguien".[94] Él recomienda, entonces, observar las reacciones de esa persona y continuar el proceso en otra película. Contar un día de su vida de una forma o de otra; inventar una manera

diferente. Él está convencido de que siempre existen otros modos de contar; de volver algo interesante. Potente es filmar a partir de una atracción personal por algo que se desconoce, que no se comprende bien, pero que atrae y que genera un cierto sentimiento abstracto o, como él mismo dice, "una necesidad". Filmar, verificar de lo que se trata, corriendo el riesgo de tener que retroceder o cambiar radicalmente las cosas. Solamente al final se consigue averiguar si la intuición era exacta, una especie de obligación casi saludable para concluir lo iniciado.[95]

Sin duda, toda la obra de Bergala está permeada por los principios y por la pedagogía godardiana en general. Al pensar la entrada del cine en la escuela como gesto de alteridad, por la extrañeza que el acto creativo propone, Bergala[96] está señalándonos un modo específico de pensar el hacer, que pierde importancia en relación al dominio de la tecnología, en pro de "hacer diferente" el crear imágenes y sonidos. Una forma de aprender cine viendo y haciendo. Esto extrae, de cada alumno, su capacidad más radicalmente individual de creación para el encuentro y descubrimiento del otro en el contexto escolar. O sea, el hacer implica, por un lado, la dimensión creativa fuertemente *personal* y, por otro, el *encuentro*, tanto en la realización y producción audiovisual, como en la fruición, que tensiona fuertemente lo individual con lo colectivo. Cuando preguntamos a Bergala sobre las palabras que quería elegir para el abecedario con la letra C, él eligió "colectivo", justamente, para hacer una reflexión sobre esta cuestión:

> Colectivo. Hay una idea que corre por ahí, una idea absolutamente falsa, que dice que el cine sería un arte colectivo. O sea, se confunde, en general, el hecho de que, para hacer una película, es preciso un equipo de muchas personas, como si la creación no fuera de una única persona. Pero, ¿una creación

colectiva? Es evidentemente loco, esto es, en el cine hay muchas personas que trabajan en la película, pero solo una la tiene en la cabeza. Hay solo una que, cuando hace un plano, sabe cómo este plano se incorporará a la película. Es lo que ella busca. Esto quiere decir que la organización de una película profesional, en realidad, es como un ejército muy rígido. Está aquél que da las órdenes, que reflexiona, que tiene la película en la cabeza, que es el director. Y enseguida, las personas que están al servicio de la película. Pero es lo opuesto de una creación colectiva. En una creación colectiva, cada uno trae opciones y creación en un sentido más fuerte. Hay, evidentemente, una parte de creación: el camarógrafo, el director de fotografía, ellos participan de la creación. Sin embargo, en realidad, en el acto de creación, solo una persona tiene la película en la cabeza: el director. Nadie además de él, en el set, sabe exactamente cuál es la película que está en su cabeza. Esto trae muchos problemas en situaciones pedagógicas. Esa cuestión del cine que sería, supuestamente, un arte colectivo, trae muchos problemas cuando se hace cine en el contexto escolar. Cuando niños, niñas o adolescentes hacen una película... Porque, si nadie toma las decisiones, si nadie tiene las opciones en la cabeza, no es una película. Para que sea una película, es preciso que todos individualmente elijan algo, al menos un plano. Una persona hará la opción, no puede ser colectiva. Si no, se hace una película banal, una película mediana. [...] Entonces, resulta muy difícil en la escuela. La mejor solución es confiar, en un determinado momento, todas las elecciones a un alumno, para un plano, para una escena. Después, será otro alumno y luego otro. No obstante, es muy importante que en un determinado momento, aun en un película restringida al medio escolar, alguien decida las opciones.

Y en ese sentido, es muy importante que los alumnos puedan pasar por todos los roles (director, actor, productor, asistente, etcétera). Elegir diluyendo lo personal, lo subjetivo, pierde intensidad. Es de esa fuerza, de la forma de ver el mundo, que la película toma los detalles que hacen toda la diferencia. Filmar nos obliga a tener, al mismo tiempo, una relación flexible y perspectiva con el todo, y sin embargo, obsesiva con cada detalle. En los detalles está toda la diferencia.

Al pensar en el profesor como "pasador", Bergala está implícitamente señalándonos los deberes del director que sugiere Godard.[97] Corriendo el riesgo de prescribir, voy a pensar esos deberes como algo común al cineasta y al "enseñante/aprendiente". El primero es el deber de profundizar, estar en perpetuo estado de búsqueda, lo que no significa echar mano a la posibilidad de fascinar-se. El segundo es el deseo de ver siempre alguna película que nos abate; por su calidad, que cree un sentimiento de necesidad de hacer algo mejor la próxima vez (que no es envidia, ya que ver bellas películas es una experiencia constitutiva para los amantes del cine). El tercer deber del director es preguntarse por qué está haciendo esa película y no contentarse con la primera respuesta.

La película es el producto de una búsqueda, no la transmisión de una verdad o mensaje. Es en la búsqueda que se hace arte. Es en la búsqueda que se aprende, enseñando. El permanente estado de búsqueda de un educador significa estar siempre en una travesía junto al otro. Es preciso vencer la inercia del saber pronto, concluido; de ese saber que solo puede ser "enseñado", pero que carece de toda novedad, misterio y participación en su construcción. La búsqueda debe ser fascinante, ya que la fruición de los descubrimientos produce nuevos motivos de búsqueda e investigación.

El segundo deber de todo director/profesor es traernos el deseo, ese deseo de ver siempre algo mejor, de descubrir algo muy superior a lo que ya fuimos capaces de producir, pensar y hacer. Y, en ese descubrimiento, admitir que el otro siempre significa un potencial de aprendizaje y de ampliación de nuestro horizonte, para la producción de conocimiento y para la creación. La comprensión de que el otro siempre puede sorprendernos refresca un gesto de modestia, opuesto a la envidia; nace de la fascinación, del alimento que significa su propio objeto (sea el caso de una película, para el director; o una experiencia pedagógica bien lograda, para un profesor).

Finalmente, cuestionarnos sobre el hacer sin quedarnos satisfechos con la primera respuesta, hace que artistas y educadores compartan un modo semejante de ver el proceso y de estar disponibles para los desvíos que el camino traiga en la búsqueda del proceso creativo. De hecho, tanto el director de cine como el educador deben crear y hacer crear. Por eso, los deberes presentados por Godard no constituyen para mí "prescripciones", pero sí posibles caminos de búsqueda, riesgos y desvíos, ya que nunca se tratará de una simple transmisión de saberes y prácticas.

Crear escuelas de cine en las escuelas públicas es una propuesta de introducción a la experiencia del cine en niños, niñas, jóvenes y profesores, en el contexto escolar, que parte de la improcedencia de subestimar la capacidad cognitiva y creativa de los "aprendientes/enseñantes" y "enseñantes/aprendientes", para hacer de la clase (en este caso, de cine) un proceso de emancipación intelectual. La escuela ya no es más el lugar donde civilizar o disciplinar sujetos aprendientes, y es, ciertamente, cada vez menos, un espacio de instrucción como estricta transmisión de una generación a otra. Hoy emerge otro panorama y una urgencia diferente para relacionarnos con un

conocimiento fluido, ramificado, accesible, que circule a través de puentes presenciales y virtuales entre los actores sociales: profesores, estudiantes, investigadores, ciudadanos comunes, cuyas potencias sensibles e intelectuales se comuniquen como una experiencia simultánea de traducción, emancipación y alteridad. De aquella función social germinal de la escuela, moralizante, disciplinar, instructiva, que configuró modos formateados de aprender el mundo, percibimos una transformación que destaca su valor como espacio de comunicación y cambia de aventuras intelectuales y afectivas. El avance de la tecnología, los medios sociales, la espectacularización de una sociedad de nativos digitales, disloca el lugar de la escuela como escenario para co-construir conocimientos y afectos, volver reversibles las funciones de aprender y enseñar con el otro social (profesor/estudiantes), en una interacción con el mundo que no está ahí como materia, sino como potencia de reinvención. El conocimiento se produce, así, en *fricción con* el mundo.[98]

A continuación vamos a pensar juntos las posibilidades y desdoblamientos de esta hipótesis.

Hacer cine en la escuela: de lo (in)visible a lo visible

> *Con el tiempo percibí que, para mí, el cine fue más que un refugio.*
>
> François Truffaut

> *Los niños y niñas sienten un placer especial al esconderse.*
>
> Giorgio Agamben

Entendemos el imaginario de una escuela de cine en el contexto escolar como un refugio o un escondite para hacer otra experiencia de aprendizaje y donde se pueda, también, investigar prácticas de producción audiovisual con referencias en el cine.

Ella no tiene pretensiones de descubrir futuros talentos artísticos, ni de vislumbrar modelos curriculares de cómo aprender cine en la escuela. La escuela de cine aquí pensada espera propiciar a niños, niñas y jóvenes una experiencia de aprender un arte, como dice Agamben, en relación al acto de esconderse:

> Hay, en el propio hecho de estar escondidos, en el acto de refugiarse en la cesta de ropa o en el fondo de un armario, en el de encogerse en un canto del sótano has ta casi desaparecer, una alegría incomparable, una palpitación especial, a la que [los niños] no están dispuestos a renunciar por ningún motivo[99]

Es algo de eso lo que pretendemos producir en las vivencias de la escuela de cine: una emoción, una búsqueda, un invento. Algo que aproxime a los alumnos a este arte y, al mismo tiempo, provoque un encuentro sorprendente con el mundo y con lo más íntimo de su infancia a través de las cámaras. Benjamin ya nos había hablado de ese niño escondido que ya conoce todos los escondrijos de la casa y retorna a ellos como a un hogar donde se está seguro de encontrar todo como antes: "[...] el corazón le palpita, contiene la respiración. Aquí [el niño o niña] está encerrado en el mundo material. Este mundo se torna extraordinariamente nítido para él, se le acerca en silencio".[100]

Cuando un niño, niña o joven filma, en silencio y con atención, se acerca al mundo y el mundo se aproxima a él. Pero no se trata de ese mundo que está ahí, listo, esperando ser filmado. Él se transforma en el instante en que es encuadrado con la cámara, inventándolo y significándolo en el propio acto de la captura y de la edición de las imágenes. Se trata de un proceso que tiene algo de aventura por la posibilidad de revelar lo invisible oculto en lo visible.

En una época en que hasta el esconde-esconde de la Atenas de Pericles está en vías de extinción, en la cual los juegos como la infancia son una "especie amenazada",[101] hacer experiencias de cine en la escuela aparece como una oportunidad de restauración, un gesto para revertir esa agonía. O, quizás, una posibilidad de hacer visibles a esos niños, niñas y adolescentes, haciendo algo escondidos. Tal vez, volver visibles las propias vidas constituya hoy una máxima de popularidad y estatus entre adolescentes y niños y niñas. Ellos participan activamente de las redes sociales, subiendo álbumes completos de fotografías, sin ninguna preocupación por la preservación de la intimidad. Sin embargo, ni las posibilidades de internet y sus redes han minado la magia del encantamiento de estar escondidos, en el fondo del quintal, en una casita de cartón, o en una sala de clases preproduciendo o montando una película. La posibilidad de *ver películas* que difícilmente conocerían con su grupo de amigos es, también, casi un secreto. Un secreto colectivo, sí, de ese grupo que quiere aprender cine, pero suficientemente clandestino para no arriesgar la propia imagen. *¿Producir,* entonces? Inventar planos diferentes, arriesgar en los encuadres a la hora de filmar y en la disposición de los planos en el montaje hasta que quede algo que sorprenda, presupone el silencio y la complicidad del pequeño grupo y de la puerta cerrada de la sala. "El silencio, después de una charla, es la cosa más linda que hay", afirma Coutinho. Y ese ensayo de intimidad no significa que la filmación no pueda suceder en el patio o en una plaza pública, ni impide que el pequeño cortometraje o el ejercicio, después, participe en festivales o se divulgue en un sitio de libre acceso en la red mundial de computadores, si el grupo así lo quiere. Lo importante es el carácter oculto del proceso, que recuerda la tensión de la alegría contenida de quien organiza una fiesta sorpresa o, de nuevo, de quien está escondido dentro de un armario conteniendo la respiración. Lo más importante

es mantener el sigilo, que, tácito, ni siquiera convenido, hace que el grupo experimente la intensidad del silencio que espera sorprender.

Hacer cine en la escuela, preferentemente en proyectos de participación voluntaria es una forma de estar escondidos para aprender. Nos recuerda algo de la *felicidad clandestina* de Clarice Lispector, esa emoción de balancearse en una hamaca paraguaya con el libro de la compañera en su vientre, abierto, sin tocarlo, en "éxtasis purísimo".[102] La felicidad siempre sería clandestina para Clarice. ¿Quién sabe si a partir de esa experiencia, podamos desaprender la felicidad pública del éxito y de la fama que aprendemos viendo televisión?

El cine en la escuela como gesto lúdico de creación, profanación y emancipación

> Carta a mis amigos para aprender a hacer cine juntos
> *Yo juego / Tú juegas / Nosotros jugamos al cine / Tú crees que existe / Una regla de juego / Pero ella no existe / Y tú crees entonces que no existe / Cuando existe verdaderamente / Una regla de juego / Porque tú eres un niño / Que no sabe todavía / Qué es un juego y qué es / Reservado a los adultos / De los cuales ya haces parte / Porque tú olvidaste / Qué es un juego de niños / En qué consiste / Existen varias definiciones / He aquí dos o tres / Mirar-se / En el espejo de los otros / Olvidar y saber / Rápida y lentamente / El mundo / En sí mismo / Pensar y hablar / Gracioso juego / es la vida.*
>
> JEAN-LUC GODARD

Godard asocia, en esa carta/poema, escrita en mayo de 1967, el jugar y la regla, el olvidar y el saber, el mirarse en el espejo de los otros, pensar y hablar, la incerteza, la creencia. Podríamos afirmar que en el poema están resumidos todos los principios e ingredientes para hacer arte. Él nos invita a aprender jugando,

como hacen los infantes, que simplemente juega. Su capacidad de "hacer de cuenta" emerge vigorosa, excepto cuando niños y niñas son privados de su propia infancia. En el modo irreverente de relacionarse con el mundo, ellas son capaces de transformar cualquier objeto en juguete. Mejor dicho, todo lo que es viejo es susceptible de transformarse en juguete, afirma Walter Benjamin.[103] Así como la miniaturización, que hace de un auto, una cocina eléctrica o un caballo un juguete. El cine, un viejo de 117 años, se convierte en un juguete cuando los niños y niñas lo toman en serio y se transforma en una especie de escondite, en la escuela.

Así, aprender a hacer cine conjuga el verbo jugar. Nos remite al juego. Para Agamben existe también una relación de correspondencia y de oposición entre juego y rito.[104] En el juego de pelota, por ejemplo, pueden ser discernidas las huellas de la representación ritual de un mito en el cual los dioses luchaban por la posesión del Sol; la rueda era un antiguo rito matrimonial; los juegos de azar derivan de prácticas en el oráculo; el trompo y las damas eran instrumentos de adivinación. Para Benjamin,[105] los juguetes –aun aquellos que no imitan los instrumentos de los adultos– resultan de la confrontación del adulto con el niño, fundamentalmente. Muchos de los juguetes más antiguos, tales como la pelota, el arco, la rueda de plumas, la pipa, entre otros, fueron impuestos a niños y niñas como objetos de culto, y solo más tarde, y gracias a la imaginación infantil, se transformaron efectivamente en juguetes. Fueron los niños y niñas *in-fantes* (sin habla) quienes, sacudiendo objetos de culto, inventaron el sonajero, por ejemplo. Esto es, "al jugar, el hombre se desprende del tiempo sagrado y lo 'olvida' en tiempo humano",[106] asegura Agamben.

Siguiendo esa lógica, aprender cine –como un juego– podría venir a profanar algo de lo sagrado. *Profanar* significa tirar algo

del templo donde fue colocado o retirado inicialmente del uso y propiedad de los seres humanos. Profanar, entonces, consiste en tocar lo consagrado para libertar (y liberarse) de lo sagrado.[107]

Y cabe preguntarnos: ¿qué es "sagrado" hoy?

¿Lo que adquiere estatuto de verdad para nuestros niños, niñas y adolescentes? Fundamentalmente, aquello que aparece en la televisión, que gana más "*likes*" si es posteado en el Facebook, o aquello que es más seguido en el Tweeter, por ejemplo. ¿Y qué es lo que niños o adolescente filman casi de modo "sagrado", cuando tienen una cámara en la mano? Generalmente, algo que se parece mucho a algunos de los capítulos de las novelas o series de consumo diario para niños y adolescentes. (Casi) inequívocamente. Esto es, con frecuencia las filmaciones reproducen retazos de la opacidad y la repetición que nos trae la cultura del consumo, producto de la hegemonía del capital globalizado y legitimado en los medios.

Propiciar una experiencia de cine a los más pequeños, en la escuela, puede significar un gesto irreverente de profanación y transformación de los objetos sagrados al enriquecer repertorios, más allá de los del mercado. Es, también, una forma de crear, multiplicando posibilidades, inspiración e investigación en el proceso de creación, al introducir elementos de la historia y del lenguaje del cine como "límites" que facilitan la imaginación. Para profanar, afirma Agamben,[108] es necesario circular entre la sistematicidad y su abandono. Es de eso que tratan las clases de cine en la escuela. Una dosis de rigor en medio del abandono de formas y patrones de previsibilidades, de aquellas de las que los niños y niñas huyen con sutil agilidad. La escritura, en sí misma, ya es una propuesta profana que transita entre lo decible y lo indecible.[109] Cuando la escritura se hace con *stylo-cámaras*–como quería Astruc–, los niños y niñas y

jóvenes transforman buena parte de las aulas en un movimiento (in)consciente entre lo visible y lo oculto, entre lo pronunciable y lo impronunciable.

Así, existe un gran desafío de profanación que puede comenzar en la pedagogía de creación sugerida por Bergala[110] al analizar una película; por ejemplo, recorriéndola creativamente, atento a lo que se muestra y a lo que se esconde en la tela e imaginando nuevas posibilidades de elecciones de autoría propia. Profanar guarda relación con el propio jugar. Para Benjamin, "jugar significa siempre liberación. Rodeados por un mundo de gigantes, los niños y niñas crean para sí, jugando, su pequeño mundo propio".[111] ¿Pero cuál es ese mundo? La restricción del tamaño de ese mundo de la escuela y de la casa sin patio –especialmente de los niños y niñas que viven en pequeños departamentos en las grandes metrópolis–, se diluye delante del ilimitado mundo que entra en los hogares a través de la televisión, del computador, de los iPads, iPods, iPhones y Smartphones. Sin embargo, los espacios vacíos de un patio, el tiempo largo y el silencio, hoy están habitados por la omnipresencia de las imágenes, de la presencia virtual del otro. Falta algo de ese jugar de la exploración y de la aventura, del contacto más directo con la naturaleza, del encuentro personal con el otro, con los grupos. Las imágenes seducen a los niños, o mejor, a veces los hipnotizan, dejándolos inmóviles, receptivos. A través del sofisticado bombardeo de imágenes –eficazmente orientado por especialistas–, es que los pequeños y adolescentes aprenden que necesitan consumir todos esos juguetes –que hoy ocupan el lugar del juego. Así, profanar (lo sagrado del consumo) equivale a jugar, y jugar significa siempre liberación; algo nos haría pensar que, al jugar, estamos profanando. Sin embargo, sabemos que jugar y consumir actualmente son casi

sinónimos.* Si a eso agregamos la fuerte identificación con los personajes de las novelas y series que firman los juguetes, veremos cómo buena parte de lo que aprenden los niños en las horas en que ven televisión es que, para ser felices, deberán ser famosos y tener éxito. Algo invisible, oculto en las imágenes, los obliga a replicar patrones de belleza física, color de cabello, peinado, etcétera. Por eso jugar, simplemente, no garantiza la profanación de lo sagrado de la cultura del consumo. Creemos que una experiencia de cine con los pequeños, dentro o fuera de la escuela, puede constituir –al menos en la más profunda intención– un refugio para aprender a jugar con la imaginación como principal herramienta, enriqueciéndola con el propio cine, proyectando películas de estéticas, épocas y géneros diversos, haciendo un primer ensayo de diversificación del gusto y de emancipación del espectador televisivo.

Vale esclarecer aquí que no partimos de una creencia ingenua de la bondad del cine –que, desde otro punto de vista, es también un espacio de glamour, regido por la lógica del capital, de lo perverso de los mecanismos de financiamiento y distribución, etcétera. Aquí apostamos a los puentes que el cine nos permite atravesar para mirar hacia otros tiempos, otras culturas, u otros modos de estar aquí y ahora, revelando algo del proceso creativo que consigue esquivar al sistema, que escapa. Definitivamente, es aquello que sobrevive y perpetúa algunas páginas de la diferencia. Algo tal vez menos contaminado, que abre un espacio a la (im)posibilidad de "pensar", a la falta de "silencios". Un cierto cine que, más que decir, nos hace pensar y nos sacude, activando nuestro propio acervo de memorias e invenciones.

---

* Sugiero ver el documental *Niño, el alma del negocio,* de Stella Renner, Brasil, 2008. Para ver o rever esta película, ir a: http://www.youtube.com/watch?v=49UXEog2fI8. Consultado el 12.03.2013.

Ese cine puede ser hecho en la escuela, y puede materializar los sueños y ensoñaciones de niños y niñas, por ejemplo. A partir del relato de la travesía de una película, imaginar qué otros encuadres podrían haber sido realizados en el primer plano de la película, o elegir un plano para refilmarlo, alterando completamente la paleta de colores, por ejemplo; pequeños gestos de invención que devuelven a niños y niñas algo de su derecho a la infancia. Algo del derecho o de la posibilidad de ver el mundo, imaginarlo diferente y alterarlo. Profanar o jugar, tal vez consista en ver el mundo e imaginarlo para "trans-verlo", como quiere Manoel de Barros.[112]

Acompañar a niños y niñas haciendo una experiencia lúdica de cine es a lo que se refiere Rancière,[113] cuando habla de la lengua materna. Es como si ellos hubieran aprendido algo sobre hacer imágenes y sonidos como se aprende el propio idioma. Lo que enseñamos es otra cosa. Es algo que se explica, que presupone jerarquías, saberes consumados, y hasta aprobados por cánones académicos. Pero la lengua materna no se adquiere así, simplemente se aprende, de modo asistemático, aleatorio, al convivir. En buena parte, algo así como hacer imágenes con una cámara o un celular. Eso difícilmente se estudia, solo se hace experimentando, desafiando lo desconocido, sin temor a errar, sorprendiéndose en cada descubrimiento. ¿Y cómo no sería exenta de miedos la relación del cine con el error, si gracias a un error de funcionamiento del cinematógrafo, Georges Méliès descubrió el poder mágico del montaje? Cuenta la leyenda que el cineasta estaba filmando una calle donde algunos carruajes iban pasando, cuando el cinematógrafo se trabó, deteniendo el rodaje del filme. Después de un pequeño golpe volvió a funcionar, filmando la calle algunos segundos después. En la proyección, lo que apareció fue un carruaje de paseo transformado en un carro fúnebre.[114] ¡El error había provocado un potentísimo

descubrimiento! Errores en la pedagogía tradicionalmente reducen notas, restan mérito, hasta generan castigos. Jean Piaget comenzará a valorar el error como escalón, como verdadera posibilidad del aprendizaje, pero su apuesta por esta potencia no tuvo la repercusión que hubiese sido deseable hasta hoy... ¿Vamos a mirarlos con cariño?

Hoy, niños, niñas y jóvenes crean y socializan sus imágenes todo el tiempo. Curiosamente, ellos no reaccionan delante del uso de las cámaras como espectadores o alumnos pasivos, que esperan una explicación. Directamente, tienen un comportamiento activo para aprender el funcionamiento de cada botón, ajuste, dispositivo de entrada o salida. Preguntan, sí, pero arriesgan, prueban. Lo leve y simple de la tecnología de los equipos actuales contribuye para desinhibir ese proceso. Ellos ni siquiera están atentos a códigos, reglas o sintaxis, pero ellas emergen y son descubiertas en el acto de realizar imágenes. Aparecen como problemas, como verdaderos juegos de búsqueda. La independencia en el uso de los equipamientos nos anima a sospechar un tímido atisbo de emancipación, que, osado, se puede extrapolar a otra forma de relacionarse con lo desconocido y con el conocimiento. No hay nada de sagrado en las cámaras, ni en la relación que los niños y niñas establecen con ellas. El misterio está ahí para ser revelado y eso configura una especie de juego. De ese gesto –algo profano que tiene el hecho de jugar con imágenes y sonidos– anticipamos, entonces, potenciales gestos emancipadores. ¿Por qué no? *Emancipar* es un verbo que aparece en el escenario de la educación, de hecho, más como un horizonte que como un objetivo. Es algo intangible, inaccesible completamente, como la libertad o la justica; sin embargo, no menos válido como norte del proceso educativo. El tipo de conocimiento que se produce a partir de la práctica de hacer cine en la escuela es un conocimiento

ignorante del mundo, que nos sorprende a través de la cámara. Él ratifica la hipótesis de la igualdad de las inteligencias a que se refiere Rancière.[115] Nuestro conocimiento sobre el mundo es diverso, relativo, pero gana horizontes de igualdad si éste es atravesado por el acto de ser filmado. Cuando lo que se interpone entre nosotros y ese mundo es una cámara, frecuentemente nos sorprende. Se produce un extrañamiento, una vivencia casi virginal de la mirada. Hasta el viejo mundo parece nuevo, mucho más nuevo. Esa experiencia nos trae un saber, pero no un saber a ser enseñado, y sí a ser construido en el gesto de encuadrar y registrar ese mirar. Y la simple vivencia de mirar restaura alguna esperanza en relación a ese mundo, ya que mirar –en portugués, al menos: mirar (*olhar*)– también significa "cuidar". Si alguien "mira" a un niño o niña en su hogar, mientras los padres trabajan, quiere decir que lo está cuidando y protegiendo. Mirar a través de la cámara, registrar esa mirada, quizás nos haga desaprender que el mundo es como es o como está y que otros modos de ser y estar en el mundo son posibles, atentos a su cuidado.

Y el mundo, también, es otro mundo en el cine. Los niños y adolescentes se sitúan frente a frente con el mundo en el cine, el que amortigua la dureza del contacto, especialmente cuando existe la posibilidad de identificación con el protagonista –dirá Bergala–,[116] por la edad o por alguna otra razón que los identifique. La lectura que hacemos de ese mundo en la película posibilita formas de emancipación de la mirada en la medida en que permite formular metáforas y lecturas propias.

¿Cómo transmitir el cine?

Cada película fue como una universidad de cine, ¿sabe? Con cada película yo aprendí un poco, por lo menos, cómo no hacer.[117]

CAO GUIMARÃES

A la pregunta: ¿Cómo transmitir cine? Alain Bergala en sus conferencias y consultorías siempre responde cambiando el verbo enseñar por "impregnar", "contagiar", "contaminar"... En una escuela de cine en el contexto escolar, posiblemente podemos hacer la experiencia de poner al alumno en contacto con ese arte, con sus instrumentos, su materialidad –imagen, luz, color, sonido–, su historia, su universo, y sin explicar, acompañar, como un verdadero *passeur*, la travesía de aprender cine, asumiendo juntos los mismos riesgos. En la intimidad del contacto de los estudiantes con las cámaras, computadores, equipamientos en general, intentamos hacer algún tránsito de una pedagogía de la explicación hacia una pedagogía del riesgo, de descubrir y crear. Y, a través de la orientación de la atención a los elementos del lenguaje en las películas proyectadas, intentamos huir de un modelo pedagógico simplificador. Hay un "trabajo poético de traducción"[118] en el corazón de todo aprendizaje, afirma el filósofo Jacques Rancière; una práctica emancipadora debe ignorar la distancia normal en toda comunicación. La distancia a ser abolida no es aquella que existe entre quien sabe y quien ignora, sino aquella que separa el que ya sabe del que todavía ignora, pero que puede aprender tal y como ha aprendido el resto de las cosas, a través del arte de traducir, comparando lo que ya sabe con aquello que quiere aprender, observando y comparando una cosa con otra, un signo con un hecho o con otro signo. La asociación combinatoria en el aprendizaje va conquistando una

autonomía que se separa progresivamente de la posibilidad de acompañamiento permanente. El arte de traducir significa poner las propias aventuras intelectuales en palabras y hacer el esfuerzo de "contratraducir" las aventuras intelectuales de los otros. Podemos proponer que el profesor de cine en las escuelas, concebido como un *passeur*, sea, de hecho, un *maestro ignorante*. No porque desconozca lo que enseña, sino porque ignora la desigualdad de las inteligencias y, en lugar de enseñar a sus alumnos sus saberes, pueda orientarlos "para que ellos se aventuren en la selva de las cosas, y así después poder decir lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar".[119]

Y nos preguntamos, entonces, ¿cuál es la relación entre ese "enseñante/aprendiente" ignorante, emancipador, y la posibilidad de convertir a los "aprendientes/enseñantes" en espectadores emancipados a través de la experiencia de aprender cine en la escuela?

Rancière[120] define la paradoja del espectador por la cual no hay teatro sin espectador. Ser espectador significa un doble mal, ya que, para el autor, mirar se opone a conocer, porque quien mira desconoce todo el proceso que da lugar a aquello que aparece para ser mirado, y mirar también se opone a actuar. El espectador permanece inmóvil. Si el lector nos autoriza a hacer extensiva esa tesis al espectador de cine, una escuela de cine pensada para niños, niñas y jóvenes debería, al menos, hacer que el "mirar" no fuera un mirar pasivo y abrigase también la posibilidad de conocer aquello que está oculto en el cine; nada menos que su propio lenguaje, historia, contexto. Y todavía más, si existe la posibilidad de actuar: de actuar en los procesos de análisis, de crítica, de creación y de producción. El modo de afectar del cine está fundado en una discontinuidad entre obra y fruición. Su poder reside en la distancia entre las

películas y sus efectos. Para ser un espectador de cine, afirma Migliorin,[121] la igualdad y la posibilidad de goce son anteriores a cualquier jerarquía, y es por eso que no usamos películas de acceso comercial para introducir películas que presuponen otros hábitos del espectador.

Antes de presentar algunos principios de la escuela de Cine del CAp UFRJ, que sirvieron como referencias en la creación de otras escuelas de cine en escuelas públicas, vamos a abrir aquí un espacio para reflexionar juntos sobre una categoría del cine, sugerida por Alain Bergala en la consultoría, con este propósito: ocultar/revelar.

Ocultar y revelar: del cine a la sala de clases. Seducir, mirar y escribir

El ojo ve.
La memoria re-ve.
La imaginación trans-ve.
Es preciso trans-ver el mundo.

Manoel de Barros

Estas son reflexiones sobre la categoría ocultar/revelar, como criterio de las prácticas sugeridas por Alain Bergala en la consultoría realizada en el Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual de la UFRJ en diciembre de 2011, a propósito de la experiencia de creación de escuelas de cine en escuelas públicas de educación básica en Río de Janeiro por el proyecto CINEAD. La consultoría tuvo por objeto planear y acompañar un curso de perfeccionamiento para los profesores de las escuelas seleccionadas a través de una convocatoria abierta (publicada en el *Diário Oficial da União* 134), así como la creación de un centro de investigación y docencia en cine y educación que permitiera dar soporte al funcionamiento de las nuevas escuelas, produ-

ciendo materiales y socializando la experiencia de la escuela de cine del CAp UFRJ, creada en 2008. La categoría debería ser también considerada en la realización de las actividades de las escuelas de cine durante el primer año.

Ocultar esconde siempre una posibilidad de ver, descubrir e inventar.

Hacer pequeñas películas atentos a la categoría ocultar/revelar significa concretamente encauzar las actividades de preproducción, producción y posproducción, tratando de esconder algo al inicio, que vendrá a ser revelado de a poco, o incluso al final. Pero también es una categoría que puede atravesar cada plano, cada imagen, cada sonido. Una categoría que puede ser también un criterio para las formas de construir puntos de vista, incluso puntos de escucha. Podemos establecer un cierto paralelo, o una forma de correspondencia entre el cine y la educación. Especialmente, si pensamos con Dubois que ambos ambicionan pasar de lo concreto a lo abstracto, de la evidencia a la sutileza, de la verdad a la duda, valiéndose de instrumentos, de las ciencias y de las artes que el pensamiento creó para pensar mejor, pero también para expresar mejor e impresionar, para emocionar y sorprender. Concordamos con este autor[122] acerca de las actuales mutaciones del cine, de la pérdida de su hegemonía sobre la creación audiovisual, de la emergencia ruidosa del video y de la ramificación que, a través de la televisión, las imágenes –aun las del cine– alcanzan en todos los países, hasta en aquellos de dimensiones continentales como Brasil. No obstante, nos gustaría subrayar que concebimos el cine como referencia fundamental para todo lo audiovisual, cuya intensidad es una marca que forma parte de su identidad, del cinematógrafo al cine digital. Con Godard aprendemos que el cine transforma lo visible en invisible, lo figurativo o literal en abstracto o poético, a través

del recorte operado por el encuadre de la cámara, por lo que éste nos revela y nos oculta. Incluso si fuera ese el propósito, podríamos también filmar el pensamiento, sentimientos, sensaciones o algo parecido, produciendo imágenes sonoras del lenguaje interior. El cine (o el video) en la escuela se revela como posibilidad afectiva y efectiva de aprender, relacionando la parte y el todo, lo dado y lo imaginable. Dubois establece una relación interesante: dice que le gusta verse en la imagen del video como "un ser de paso, dotado de existencia breve e identidad incierta, características que son su fortaleza: forma opaca y doble, intermedia, naturaleza mixta de fenómeno transitorio". [123]

Decíamos al principio que el presente se revela, mientras deja (casi) oculto el pasado todavía por revelar, el futuro. Reinventar la educación significa una actualización que viene del futuro hacia el presente, que se constituye a partir de los sueños del presente, de un cierto vacío, de incertezas. Ese movimiento se revela de a poco. Es casi impronunciable, pero, repito, niños y niñas consiguen filmarlo. Ellos consiguen leer lo que no está escrito y oír lo que no ha sido dicho.

La primera vez que oí hablar de la categoría ocultar/revelar, tres imágenes aparecieron de inmediato: seducir, mirar y escribir.

1. Seducir. Ocultar y revelar son procesos casi naturales a la condición humana. Forman parte del gesto básico de encuentro con el otro: la seducción. Pero no se trata de la seducción de la propaganda, sino de ese gesto del cine que vive escondiendo, confundiendo, creando tensiones, para sorprendernos, desestabilizando nuestras certezas entre lo que es posible ver y lo que escapa del registro de lo sensible. Si en el cine parece tan natural ocultar y mostrar, en la educación, por el contrario, la operación es opuesta: ésta intenta mostrar todo, siempre, y está

casi desprovista de misterio. Se muestra todo lo que se considera bueno o necesario saber, un "deber ser" como finalidad, y se busca, además, mostrar los medios para alcanzarla. Enseñarlos, aprenderlos hasta memorizarlos si es posible. No se oculta nada. Y en el caso de que se oculte algo, se trata de aquello que "no debe ser": aquello que caracteriza nuestras miserias, incompletitudes e imperfecciones, y por eso también, nuestra humanidad. Tal vez, en el imaginario de todo educador, ocultar esa "humanidad" nos permitiría convertirnos en seres humanos más perfectos o felices. Nos preguntamos, a propósito de ese parámetro del cine, si, por eso, cada vez que descubrimos lo que no somos, lo que no sabemos ni podemos hacer, restauramos el fracaso, la decepción y la sensación de imposibilidad de toda educación, como afirmaba Freud.[124] Mientras tanto, el cine oculta y revela con total naturalidad, sofisticando formas y estilos. Así, por ejemplo, descubrir o construir un punto de vista es una especie de gesto común ético, estético, político y pedagógico, como afirma Anita Leandro.[125]

El simple acto de encuadrar constituye en sí un gesto de ocultar y revelar siempre algo. Este es el primer ejercicio que hacemos con profesores o estudiantes, usando apenas los cuatro dedos o un marco hecho con papel tamaño A4, antes de tomar la cámara. La experiencia es suficiente para vivenciar lo que es posible mostrar y ocultar en ese rectángulo dispuesto como paisaje. Si queremos filmar a dos colegas conversando en una sala de clases "sin decirlo con palabras", sugerimos pensar de qué otros modos podemos revelar el espacio de la escena al espectador, aunque sea parcialmente. Si en el encuadre entra la esquina de un pizarrón, puede ser suficiente para nuestro propósito, por ejemplo. El sonido también puede revelar, en parte, el lugar donde ocurre la escena. El ruido de cucharas revolviendo azúcar en el café, por ejemplo, puede indicar que

el diálogo ocurre en una mesa de un bar, y así sucesivamente. Lucrecia Martel,* nos instó a darle importancia al sonido. Ella se hizo cineasta de tanto oír las historias de suspenso y terror que su abuela le contaba a ella y sus hermanos mientras los padres dormían la siesta, después del almuerzo: "El sonido pasa más rápidamente que la imagen hacia el interior, su paso es directo".** Ella estaba parafraseando a Bresson. ¿Por qué no pensamos así cuando organizamos un plan pedagógico? Planear también puede ser un modo de materializar modos de ocultar/revelar el conocimiento en la escuela. ¿Podríamos planear con el objetivo de no dar a ver todo? ¿Por qué no usar los sonidos, incorporar el silencio? ¿Y si planear, a partir de esta categoría, no consistiese más en escribir todo lo que deseamos enseñar, y sí en investigar cómo ocultar parcialmente aquello, dejando apenas algunas huellas o pistas que provoquen la curiosidad y el deseo de saber? ¿Podríamos promover una producción colaborativa de conocimiento a partir de tres acciones principales: descubrir, hacer de cuenta, e inventar? Un plan pedagógico seductor sería aquel que nos motive, el que nos instigue a aprender, y no el que nos enseñe explícitamente.

2. Mirar. Pensando más profundamente, antes de la seducción –hilo invisible de las redes afectivas que nos vinculan– hay un gesto previo que opera la categoría ocultar/revelar desde que nacemos: el propio mirar. El ojo se abre, revelando el mundo de abajo para arriba con ritmos relativamente iguales. Los párpados lo ocultan después de algunos segundos, de arriba

* En 2009, Lucrecia Martel fue conferencista del Tercer Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ y la invitamos a asistir y comentar las producciones de los niños, niñas y profesores de ese año.

** Charla realizada en el seminario de clausura de la última clase de la disciplina Cine y Educación en el Programa de Posgraduación en Educación, diciembre de 2009, en la Facultad de Educación de la UFRJ.

para abajo. Ritmo y rima para ver el mundo. Cuando el interés por mirar es de una cierta intensidad, decimos: "ni pestañea". En otras palabras, ve el tiempo en su totalidad. Pestañear es como introducir silencios en un pentagrama. Corta y renueva nuestro mirar. Descansa la vista. También lubrifica nuestro ojo, lo limpia, evitando contraer enfermedades. De pocos en pocos segundos, nuestra mirada se purifica, para descontaminarla de lo que ve o, mejor dicho, para comenzar a ver de nuevo. Curiosamente, "ellas [las cámaras lentas] enseñaron a Godard a mirar el mundo [y sus imágenes] con ojos nuevos, purificados de todas las escorias".[126] Recordemos que, cuando Daney[127] abordó la pedagogía godardiana, se refirió a la pertinencia del cine de convertirse en escuela, entre otros motivos, porque en ella es natural el *restart* (reinicio) que significa cada nuevo año lectivo, cada nuevo día o cada vez que el pizarrón se borra y es nuevamente escrito. Ocultar puede ser un gesto común en el cine y en la educación, como acto de instaurar el silencio. Exprimir una pausa para pensar, un espacio para la "nada" en medio de la omnipresencia de imágenes y sonidos. La educación pretende instruir, formar, completar. Dubois se pregunta, al contrario: "¿Cómo instituir una plenitud a partir del vacío? [...] ¿Cómo volver sólido lo gaseoso o lo líquido? ¿Cómo transformar un puro proceso en objeto?"[128] El cine instruye/deconstruye, forma/deforma, transforma y hasta reforma, vacía/llena, tensiona, aprieta/suelta... nos suelta. Incluso, pensando en la mirada, creo que cabría citar la relación de alteridad que presupone mirar a los ojos del otro, como experiencia física, del encuentro de esas miradas que parcialmente revelan y ocultan el mundo frente a frente. Lo que Bakhtin denomina *excedente de la visión*[129] personal. Él nos hace reflexionar sobre lo que sucede cuando estamos mirando a los ojos a otra persona. Vemos en sus pupilas el reflejo de

lo que ella está mirando (incluida nuestra propia imagen). En la mirada del otro es posible ver todo aquello que queda oculto a nuestra propia mirada. Ese concepto, también de alteridad, es contundente para definir al "otro" afirmando nuestra singularidad. En ese sentido, otra experiencia consiste en colocarnos lado a lado, mirando un mismo horizonte, juntando rostro con rostro. Existe, entonces, un "excedente de la visión" del otro que nuestro campo visual no alcanza, y viceversa. Además de la singularidad, la experiencia prueba lo insustituible de la mirada, y nos lleva a pensar en la singularidad de la construcción del punto de vista.

Hemos comparado la categoría de ocultar/revelar con la seducción y el mirar, y todavía queremos pensar otro modo de hacerlo: al escribir.

3. Escribir. Si el cine se constituyó, de hecho, en una nueva forma de escritura a partir de la película *El hombre de la cámara,*[130] –filme de interpretación del mundo y de amplia difusión de esa lectura– constituye un desafío contemporáneo restituir esa posibilidad a la infancia y a la juventud, tomando la escuela como escenario pedagógico y político. Lo que se escribe nunca está completamente terminado. Al menos, cuando la escritura es creativa. Es más parecido a un viaje, en el que hay algún pequeño guión inicial, pero las ideas, encuentros y desvíos van surgiendo en el camino. Es posible ver de izquierda a derecha lo que la mano escribe, pero a partir del puño, el vacío es sinónimo de posibilidad e invención. Permanece oculto, revelándose a cada letra, palabra, párrafo. Escribir con *stylo-cámaras* no impide que el mundo siempre escape un poco de las lentes, que consiga huir, preservándose de cualquier tipo de captura. El cine nos revela, según Comolli,[131] los límites del poder de ver. En eso radica la aventura de inventar una escuela de cine como quieren los profesores y alumnos ciegos y de baja visión del Instituto

Benjamin Constant, por ejemplo. Escribir filmando documenta un tiempo, un lugar, una autoría. La escritura es la punta visible de un iceberg de ideas, sentimientos, posibilidades. Y la lectura puede ser una forma de complementar esa escritura, como si fuera posible espejar ese iceberg en la misma dirección y sentido contrario. Por eso, para ser espectador, repitiendo a Comolli, *es preciso creer, dudando, pero sin dejar de creer.*

Probablemente, la categoría ocultar/revelar nos permitirá pensar de otro modo la relación reversible entre enseñantes/aprendientes, espectadores/actores, artes/ciencias. Una relación compleja, fisurada, en cuyas grietas se gesta un espacio para la creación, el misterio, el deseo, el sueño, para la reinvención de lo que puede ser siempre de otro modo, diferente, y desaprender viejos modelos de enseñar y aprender.

Algunos principios de la escuela de Cine del CAp UFRJ

La escuela de Cine del CAp UFRJ nació en 2008, con un objetivo de investigación: estudiar los aprendizajes posibles en una experiencia de cine en el espacio escolar, pero también como proyecto piloto para la creación de nuevas escuelas de cine en la red pública de enseñanza, lo que solo conseguimos alcanzar en 2012, como presentaremos en el próximo capítulo. Las clases de cine en la escuela sensibilizan el intelecto en el ejercicio de aprender algo de la historia y del lenguaje (secreto) del cine. Definimos este y otros principios como guías en el camino. Creemos en la premisa godardiana de *ver cine* como criterio fundamental para aprender a *hacerlo.* Podemos aprender cine en la cineteca, en el cine y en la escuela, siempre que consigamos orientar la mirada hacia aquello que no es visible en la película. Anticipar e imaginar otras opciones de realización posibles. Otro principio orientador consiste en poner en diálogo a los

alumnos con los artistas y sus obras. Directa o indirectamente (a través de filmaciones, contenidos extras, entrevistas), presentamos siempre a algún cineasta, actor o guionista al grupo. Pretendemos establecer una primera aproximación, aprender puntualmente sobre "pequeños secretos" o marcas de estilo personal; esto configura una motivación que supera las expectativas y tratamos, cuando es posible, de llegar al encuentro personal, producir el vínculo. El cuarto principio se refiere al "paso al acto" propuesto por Bergala y por las prácticas aprendidas con la profesora Núria Aidelman.[132] Se trata de "filmar lo posible". Lo que está más próximo, cerca de su cotidiano, lo que es factible actuar, sin exigencias de escenografías sofisticadas, vestuarios o efectos especiales. Incluso cuidar en relación a los temas, que tengan que ver con su universo de intereses y necesidades. Como la mayoría de los ejercicios o pequeños cortometrajes son realizados en la propia escuela, entonces es preciso partir de la realidad donde es posible filmar, y en el montaje, al combinar y reordenar los planos, hacer aparecer la magia, la invención de espacios y tiempos no reales.

Pretendemos que los principios nos mantengan en una zona de frontera, que podríamos definir también como "zona de tensiones e intenciones". Ella se define entre el deseo del alumno –la libertad de opciones– y las mediaciones con las referencias cinematográficas. Constatamos que el proceso creativo no avanza ni se diversifica tanto de alumno a alumno cuando damos total libertad para filmar. Promover un proceso creativo que resulte en productos diferenciados nos guió en la búsqueda de límites. Y, paradójicamente, sugerir categorías –un color, una luz, un sentimiento, por ejemplo– acabó facilitando el proceso creativo. Apostamos a que la riqueza de las imágenes que se producen guarda íntima relación con la riqueza de las imágenes que se ven. Por eso, necesitamos tener especial

cuidado con las referencias de las películas (proyectadas íntegramente o por fragmentos) para las clases. Las elegimos relacionando criterios de filiación estética, por director, por tema, etcétera. Así, ofrecemos viajes por una variedad de géneros, épocas, directores y culturas, que permiten conocer o crear la curiosidad para ampliar el repertorio compuesto por las películas más fácilmente accesibles. En ese sentido, el convenio con la Cinemateca del Museo de Arte Moderno (MAM-Rio) fue fundamental. Visitar la cinemateca, sumergirnos en su archivo, ver películas en la sala de proyección, nos permitió vivir esa experiencia, muda y colectiva, algo tan preciado por la pedagogía de la creación.

Es significativo el proceso de aprendizaje que emerge del proyecto de ver y aprender cine en la escuela. Pero es todavía más significativo problematizar el cómo consigue deconstruir aprendizajes preconcebidos, el statu quo de algunas categorías de valor personal, de las capacidades de los alumnos, y de las posibilidades de crear en la escuela.

Resumimos los principios explicitando que no consideramos que ellos sean universales, únicos e igualmente válidos para toda iniciativa de hacer cine en la escuela:

- Ver cine en la escuela, en el cine y en la cineteca.
- Hacer ejercicios y prácticas audiovisuales inspirados en el cine.
- Privilegiar que la clase de cine sea extracurricular, optativa y sin nota, preferentemente, sin que esto produzca una exclusión a priori por desconocimiento del arte.
- Vivenciar la experiencia de aprender cine con la intensidad y emoción de "estar escondidos".
- Seleccionar profesores y alumnos interesados en función del deseo expreso y no de elementos académicos o de mérito.

- Introducir el cine en la escuela en la tensión entre la libertad de crear y la fuerza de la intervención de la historia y del lenguaje del cine.
- Hacer *experiencias del cine*, como prácticas de emancipación intelectual, ética y estética.

Recordemos que Godard, en su *Carta a mis amigos para aprender a hacer cine juntos** nos invita a aprender cine conjugando el verbo jugar. Como si, de alguna manera, jugando, tuviéramos la posibilidad de profanar lo sagrado y tornarlo humano. Parece que así aprendemos a hacer cine. Pero es un juego muy serio, que obedece a la "ley superior a todas las reglas y ritmos particulares, que rige la totalidad del mundo de los juegos: la ley de la repetición",[133] como afirma Benjamin. Es un jugar que, al repetirse lo hace diferente y "destruye" el tiempo del calendario,[134] como un niño destruye su juguete buscando su alma. En las clases de cine buscamos siempre lo que hay de secreto y oculto: su lenguaje y sus procesos de creación. Escondidos en las escuelas de cine, quizás consigamos profanar algunas hegemonías pauteadas por el consumo, con una estética globalizada, y sorprendernos con el mundo, desnaturalizando sus naturalidades. Desaprendiendo algo que en el imaginario social se configuró como "el mundo", para descubrir y, por qué no, inventar otros mundos posibles. Desaprender imaginarios (in)visibles, filmándolos. Producir escondidos, sensaciones visibles de aquello que los ojos (apenas) ven, recordando, como dice Sandra Kogut,** que "la infancia es miope", que ella ve lo más próximo. Su territorio es mayor que la Vía Láctea, como dice el poeta/infante, Manoel de Barros.[135]

---

* Publicado en *En Attendant Godard*, Éditions Bernard Grasset, 1966. Traducido por la autora, 2014.

** Conferencia de Sandra Kogut sobre la película *Mutum*, en la Segunda Muestra de la Facultad de Educación de la UFRJ en el MAM-Rio, diciembre de 2009.

Capítulo 6

DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA: EN EL HOSPITAL, EN LA CINETECA, EN LA COMUNIDAD

CINE PARA APRENDER Y DESAPRENDER: PROYECTOS, PROGRAMA, HUELLAS

En este último capítulo, me gustaría dejar registradas algunas "huellas" del camino del proyecto Cine para Aprender y Desaprender, que, desde 2006, viene reinventándose a partir de los encuentros y de los desvíos que la dinámica de la formación del grupo trae al proyecto. Para hablar de los detalles de su historia, prefiero remitir al lector a otras lecturas, que con mayor precisión ya describieron las memorias del proyecto. [136], [137], [138] Aquí, baste decir que el camino se inició en el segundo semestre de 2006, cuando comencé a trabajar en la UFRJ y sugerí a los alumnos de pedagogía en ciencias, encuentros semanales para ver películas, y hacer después algunas reflexiones y lecturas, hasta efectivamente configurar propiamente reuniones de un grupo de investigación con colegas y estudiantes del área de la educación del cine, de la psicología y de la literatura. En noviembre de 2006, registré en el sistema SIGMA/UFRJ, un proyecto de investigación y de extensión con el mismo nombre: Cine para Aprender y Desaprender (hoy cuestiono y me incomoda el "para"). Como proyecto de una profesora de psicología de la educación, éste pretendía investigar las posibilidades de aprender con el cine, pero fundamentalmente la posibilidad de desaprender preconceptos, desvalores, a partir de algunos *flashes* dirigidos a nuestra dimensión menos consciente, que la pantalla refleja de modo único para cada espectador. Siempre

tuve la sensación de que, al ver algunas películas, tenemos la posibilidad de cepillar nuestra vida a contrapelo, ampliando el traspaso de la memoria hacia la imaginación, a través de las ideas influidas por imágenes y sonidos. Por esta razón, fue necesario seleccionar películas con un foco. Ese lugar emergió claramente: la infancia. Quizás, tratando de volver al país de las *memorias inventadas,** de los primeros aprendizajes, que crean huellas invisibles por donde volvemos a pasar una y otra vez. ¿Dónde encontrar buenas películas para pensar cuestiones de la infancia? ¡En la Cineteca! Hernani Heffner, su curador, fue desde entonces nuestro consultor. Con él había dado mis primeros pasos organizados por la historia del cine brasileño y mundial en 2005, y una vez más su generosidad se hizo presente (como ocurre a todo profesor, investigador, estudiante, ciudadano que se aproxima al tesoro del acervo que cuida desde su adolescencia). Para investigar sobre esas películas, requeríamos ampliar la posibilidad de lecturas, y así, algunos colegas de la Facultad de Educación y seis profesores del Colegio de Aplicación de la UFRJ (CAp/UFRJ) se incorporaron al grupo de investigación y trasladamos las reuniones a ese espacio, a fin de facilitar la presencia de todos. Un curso de extensión abierto al público –que privilegiaría la participación de los profesores de escuelas públicas– tuvo su inicio en el mismo mes de marzo. Ese curso, desde su concepción, fue pensado como una ventana del proyecto a la sociedad, donde compartir las principales cuestiones investigadas en el grupo, cada mes, con el público interesado. Con un formato semejante, que se configura con el paso de los años, continúa siendo ofrecido

* Manoel de Barros tiene una colección de *Memorias inventadas*, donde cuenta las fases de su vida como primera infancia, segunda infancia, tercera infancia, y nos confiesa, a los 94 años, no haber salido nunca de ella.

como curso de extensión de ocho horas, certificado por la universidad. El grupo de investigación seguía realizando lecturas críticas y creativas de películas y textos sobre la infancia. Con el pasar de los meses, sentimos la falta de protagonismo de niños, niñas y adolescentes como coinvestigadores de esas "infancias", y propusimos a los profesores del CAp/UFRJ interesados abrir sus clases para hacer algunas sesiones con películas y oír lo que los niños y niñas tenían para decirnos sobre esas infancias. La experiencia fue apasionante. Registramos los debates y luego los analizamos (la primera disertación de maestría del grupo tomó parte de estos registros para estudiarlos). El año avanzaba y sentimos la necesidad de celebrar el encuentro de ese grupo, de la escuela con la universidad y el cine. Como crecí aguardando anualmente la Fiesta de la Vendimia,* pienso que por eso definí ese mes para conmemorar cada año como aniversario de la inscripción del proyecto en el sistema, invitando a investigadores, cineastas y educadores interesados en dialogar con un público de profesores y estudiantes curiosos y activos. Ese fue nuestro primer Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ. Y funcionó muy bien.

Un convenio firmado en febrero de 2008 entre el MAM-Rio y la Facultad de Educación de la UFRJ formalizó una cooperación que ya existía, abriéndose para todos los profesores y alumnos de la unidad. Ya teníamos un grupo de profesores y estudiantes, un convenio, niños y niñas coinvestigando la infancia... faltaba ahora que esos niños y jóvenes investigaran, produciendo ejercicios y ensayos audiovisuales a partir del contacto con el cine.

* Fiesta anual realizada en la provincia de Mendoza, Argentina, que conmemora la cosecha de las uvas, donde se elige una reina entre las mujeres que trabajaban en ella inicialmente, hoy entre las jóvenes estudiantes o trabajadoras, y en la que se organizan paseos con carros alegóricos por la ciudad de día y de noche en las vísperas de la gran fiesta en el Anfiteatro Frank Romero Day, que refleja un sinfín de luces en un escenario de montañas.

Dar oportunidades y voz a los más pequeños. Al final, "todo el mundo quiere ser escuchado", ya lo dijo Eduardo Coutinho. Y así, de aquella ausencia, surgió el proyecto de crear la escuela de Cine del CAp UFRJ, que, rápidamente aprobada, comenzó en abril de 2008, contando nada menos que con Nelson Pereira dos Santos, gran cineasta brasileño, primero en filmar la infancia en las poblaciones marginales, como padrino inspirador. Esta escuela fue concebida con fines de investigación, pero también como proyecto piloto para crear nuevas escuelas de cine en escuelas públicas. De esa aproximación con el artista y padrino, definimos nuestras primeras acciones con el grupo de los más pequeños: revisamos varias películas del director, algunas en la Cineteca, nos sumergimos en el archivo de documentación impresa y descubrimos invitaciones y carteles amarillentos de sus películas. Nos arriesgamos a visitar algunas locaciones de *Rio 40 graus*.[139] El primer grupo de alumnos de la escuela de cine estaba compuesto por los últimos años del ciclo medio y los dos primeros de Enseñanza Media (aproximadamente desde los 11 a los 16 años). Nos dividimos en dos. El grupo de los mayores se ocupó de hacer un documental sobre el propio CAp UFRJ. Descubrir las huellas del proyecto de Alain Bergala en una vieja revista de los *Cahiers du Cinéma* del año 2000, y hacer el curso intensivo con Núria Aidelman, del proyecto Cine en curso de Barcelona, nos permitió apropiarnos mejor de la pedagogía de la creación, de los gestos cinematográficos, y hacer una iniciación a los primeros ejercicios de la práctica desarrollada en Francia y Barcelona. Tradujimos con fines de lectura e investigación el libro *Hipótesis del cine*, hasta que dos traductoras se apasionaran por la obra y realizaron una traducción primorosa que esperamos pueda ser comercializada alguna vez en portugués. Lo leímos y releímos intensamente, sin dogmatizar, sorprendiéndonos con la riqueza de cada ventana

que nos abrió para conocer otros autores y películas que fueron difíciles de encontrar. En poco tiempo, ya nos había instigado a conocer a Godard, que desde el comienzo intuimos como "el gran pedagogo del cine". Mientras la investigación avanzaba, dialogando con otros textos –representativos de una progresiva producción intelectual nacional sobre la relación entre cine y educación–, la escuela de cine continuaba reinventándose, mudando de temática y ensayando ejercicios y otras actividades. Un equipo amplio se identificó enseguida con el proyecto y fue imprescindible para hoy poder contar esta historia. El Segundo Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ nos trajo personalmente a Alain Bergala, quien, además de participar de este evento, inauguró la Primera Muestra Infantil de Minutos Lumière dentro de la Primera Muestra de la Facultad de Educación en el MAM: Cine, escuela, infancia. En 2009, nuestro foco de trabajo en la escuela de cine y de estudio en el grupo fue el documental. Desde *Nanook el esquimal*,* [140] hasta películas recientes de Eduardo Coutinho, "viajamos" por fragmentos que, editados, intentaban mostrar la poesía de ese tipo de documentales que se distancia del periodismo y de la entrevista televisiva. Decidimos filmar lo más cercano al colegio: la Lagoa Rodrigo de Freitas fue nuestra protagonista.

Simultáneamente, un alumno de maestría, Edmur Paranhos, nos invitó a pensar la pedagogía y la estética del oprimido colocando al pedagogo Paulo Freire cara a cara con Augusto Boal, gran teatrólogo brasileño. Luego, las directoras de cine Sandra Kogut (brasileña) y Lucrecia Martel (argentina), presentes en el Tercer Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ (2009), inspiraron fuertemente el trabajo de 2010, que

* *Nanook el esquimal*, para ver o rever esta película, en: <http://www.youtube.com/watch?v=yW6d6B_R2nM>. Consultado el 12.03.2013.

pasó a pensar el "Minuto Lumière", viajando por la historia –no siempre cronológicamente–, vía directores. Así, niños, niñas y jóvenes también filmaron "Minutos Méliès", "Minutos Charles Chaplin", "Minutos Salles", etcétera. Dos disertaciones de maestría, de Janaína Pires Garcia y Gisela Pascale Leite, expusieron sobre la escuela de cine del CAp. Regina Barra actualmente desarrolla su doctorado sobre el cine en ese y en otros Colegios de Aplicación del país. También Maira Norton, pero como alumna de maestría en la Universidad Federal Fluminense.

Mientras el programa de extensión –que hoy congrega trece proyectos– continúa con el mismo nombre hasta hoy (Cine para aprender y desaprender - CINEAD), el proyecto de investigación dio lugar a otro más específico para indagar acerca de experiencias de introducción al cine con profesores y estudiantes, dentro y fuera de la escuela, que se llama Currículo y Lenguaje Cinematográfico en la Educación Básica [Ver nota p. 181]. En las reuniones del grupo de investigación ya habíamos llegado a Jean-Luc Godard. De todas las ventanas que Bergala abre en su *Hipótesis*, Godard parecía el más necesario, el primero. La presencia de Anita Leandro, Mário Alves Coutinho y Ana Lucia* fue esencial para entender cómo sería posible comprender *el placer material de escribir con la cámara*,[141] y algunas relaciones con la literatura. [142] Nos preguntábamos acerca de la potencia de esa experiencia del cine en otros espacios más allá de la escuela. ¿Cómo sería, para un niño o niña hospitalizado, por ejemplo, ver una película desde su cama de enfermo? Quizás ésta podría ser una experiencia estética, educativa. O mejor, si sería posible que una escuela de hospital incluyera algunas películas, o actividades audiovisuales, para ofrecer a niños y niñas mientras

* El producto de la investigación de ese período fue publicado en otro libro de la colección Alteridad y Creación: Souto Mayor, Ana Lucia y Coutinho, Mário Alves. *Godard e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

están internados. Y nos decidimos. El proyecto, iniciado en 2010 se llama ¿Cine en el hospital? Comenzamos haciendo visitas al Instituto de Pediatría y Puericultura Martagão Gesteira de la UFRJ, simplemente para conocer sus rutinas y ver cómo funcionaba durante el horario escolar. Observamos la Unidad de Pacientes Internos (enfermerías), la unidad de quimioterapia, las salas de espera de los consultorios ambulatorios. El proyecto fue ofrecido con un formato intencionalmente incompleto, para articularlo con la participación del equipo local, imprimiéndole la especificidad de esa institución y el deseo de sus participantes. Comenzamos las actividades junto a dos colegas: Angela Santi y Aline Monteiro. Al comienzo, nos contentamos con proyectar películas. Confieso que recién el 2012, con la libertad –propia de la pasión y de la juventud– de la doctoranda Fernanda Omelczuk y de los becarios de grado que la acompañaban, conseguimos superar los objetivos trazados. Ella actualmente está realizando su cotutela en el Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográfica (ICAIC) del Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana 'Juan Marinello', sobre esta experiencia. Las actividades en el hospital fueron progresivamente complejizándose y hemos desarrollado entre otras acciones, por ejemplo, algunos "menús" de cortometrajes de la Programadora Brasil* para ensayar la opción de películas previamente elegidas, con "entradas", "postre", "platos principales". Proponemos, también, improvisar algunos gestos de realización, produciendo Minutos Lumière y otras experimentaciones audiovisuales dentro y fuera de las enfermerías, articulando fragmentos de películas

43 Organismo de la Secretaría de Audiovisual del Ministerio de Cultura que organizó gran parte de la producción cinematográfica nacional en kits de programas con una o más películas por DVD, facilitando su venta y derechos de exhibición a escuelas e instituciones por un valor simbólico. Actualmente se encuentra desactivada.

brasileñas con fragmentos del cineasta Abbas Kiarostami, cuya pedagogía de creación estamos investigando desde 2012. Y nos ha sorprendido descubrir cómo la mayoría de los niños y de sus responsables quedan interesados en ver las películas completas a partir de esta estrategia de trabajo. Llevamos siempre copias para dejárselas y atender así este deseo que surge de ocultar aquello que queremos mostrar.

El sueño de ampliar las experiencias con profesores y alumnos en la Cineteca resultó en el proyecto La escuela va a la cineteca, en cooperación con el MAM-Rio. Organizamos visitas y actividades con escuelas públicas que constituyeron el objeto de la maestría de Marina Tarnowski Fasanello. Fue también en 2010 que escribimos el proyecto para la creación de escuelas de cine en escuelas públicas, finalmente aprobado en 2011 por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

El cineclub del CINEAD, desde 2007 hasta hoy, anduvo transitando con nombres diferentes por el MAM, por el CAp UFRJ, y actualmente lo llamamos "Educación en Pantalla" en la Facultad de Educación. Fue objeto de investigación de Selma Tavares Rebello, bajo la coordinación del profesor Paulo Henrique Vaz y el apoyo de la Dirección de la profesora Ana María Monteiro. Para impregnarlo de cine nacional, bastante desconocido para la mayoría del público brasileño, adquirimos todos los ejemplares de la Programadora Brasil. ¡Qué importante sería, para su efectiva democratización, que esta iniciativa se transformase en una plataforma accesible a todas las escuelas públicas del país! ¡Qué forma tan eficiente de reflejar una sociedad y su cine y descubrir una tercera imagen, producto de la sorpresa de ese reflejo!

En 2011 descubrimos, entre los fotogramas y las entrelíneas de los autores investigados, la pedagogía de *El maestro ignorante* y de *El espectador emancipado* de Jacques Rancière. En el diálogo

con colegas, estudiantes de grado y posgrado en los seminarios de lectura de las reuniones del grupo de investigación se problematizaron y se reconfiguraron las prácticas de extensión, en cada proyecto, de formas diferentes.

Casi terminando 2011, fueron aprobadas ocho de nuestras propuestas entre las más de cuatrocientas de todo Brasil en la convocatoria de Economía de la Cultura, ofrecida por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, para la creación de escuelas de cine en escuelas públicas y de un Centro de Referencia en Investigación y Docencia en Cine y Educación, donde reunimos materiales, recursos humanos y didácticos para asistir y acompañar las nuevas escuelas de cine y todos los proyectos de extensión. Enseguida cambiamos su nombre por encontrarlo excesivo y lo llamamos Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual (LECAV). Éste permanece abierto diariamente para recibir a estudiantes, investigadores y profesores de diversos niveles de enseñanza, interesados en compartir textos, películas, trabajos e investigaciones realizados en estos años, especialmente aquello que no está disponible en la página web. En el IV Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFJR, en 2011, recibimos nuevamente al profesor Alain Bergala –coincidiendo con la primera consultoría para el proyecto de creación de las escuelas– y a Nathalie Bourgeois (Coordinadora de la Cineteca Francesa), que prestigiaron mesas del evento y de la IV Muestra Infantil de Minutos Lumière dentro de la IV Muestra de la FE/UFRJ en el MAM-Rio. Para socializar los recursos conquistados para la creación de escuelas de cine en escuelas públicas, elaboramos una convocatoria que fue publicada en el Diario Oficial de la Unión 134. Se trató de un llamado a todas las escuelas municipales, estatales o federales interesadas en participar. Para ello debían presentar un proyecto sobre "la escuela de cine que soñaban". Tenían también que comprometerse, con

aval de la dirección, a participar de un curso intensivo de cine y educación durante el mes de enero de 2012, y uno quincenal durante el resto del año. La convocatoria exigía la inscripción de dos profesores y/o un profesor y un funcionario comprometidos a participar en el curso íntegramente. Solicitamos, además, una fotografía del lugar donde la escuela conservaría los equipamientos cedidos temporalmente por la universidad mientras durase el proyecto, y de una sala donde fuera posible proyectar películas. De los 28 proyectos presentados seleccionamos 15, para alcanzar el número de 30 participantes en el curso. Este curso, concebido por Alain Bergala, se estructuró en torno a tres películas y cuatro ejercicios. Las películas fueron: *¿Dónde queda la casa de mi amigo?*,[143] *El pequeño fugitivo*[144] y *Mutum*.[145] También fueron seleccionados varios fragmentos de otras películas presentadas durante las clases con el propósito de análisis y de creación. Los cuatro ejercicios que dieron forma a las actividades podremos describirlos brevemente, y sugiero al lector revisarlos en la página del sitio <www.cinead.org>.

La idea consistió en hacer pasar a los profesores por los mismos desafíos y ejercicios que ellos harían después con sus estudiantes durante el primer año de realización, con supervisión y acompañamiento del proyecto CINEAD.

El primero fue el Minuto Lumière, largamente descrito en el capítulo 4. El segundo ejercicio fue "montado/filmado", evocando e imitando al cineasta Jonas Mekas, que filmaba editando en la propia cámara. El propósito era pedir a los profesores filmar una narración en una cantidad determinada de planos (5 o 6), sin repetir la filmación de ninguno, ni editarlos o montarlos después. Si sucediera algo inesperado, o algún error, tendría que ser incorporado en la narrativa. Algunas implicaciones pedagógicas de este ejercicio: los obligó a pensar bastante antes de filmar (cosa poco frecuente en tiempos de producción aleatoria de imágenes

con cualquier dispositivo); valorar el error e incorporarlo al plano no previsto da un nuevo sentido a lo filmado; trabajo de equipo previendo algunos problemas de continuidad. El tercer ejercicio fue filmar partiendo de la categoría que atravesaría todas las actividades del año con los estudiantes en sus escuelas: "ocultar/revelar", sobre la cual también ya comentamos. El tema común sería "la escuela". El propósito fue pensar en un ejercicio que nos ocultase algo de formas diferentes (con la luz, en la narrativa, en cada plano) y que se fuera revelando de a poco para sorprender al espectador. El cuarto ejercicio fue la realización, por grupos, de un "plano comentado", por el cual se elige un plano o secuencia, potente desde el punto de vista del lenguaje y de la historia del cine, y se muestra una vez. Luego se edita con voces en *off* en un supuesto diálogo entre un director y un montajista, analizando y comentando el plano en un software de montaje. De ese modo, mientras oímos las voces, el plano es avanzado, retrocedido, congelado, como ya explicamos en el tercer capítulo. Aunque los profesores no tenían formación en cine, el hecho de ver y analizar varios planos y películas creativamente, desde los primeros días del curso, les permitió hacer planos comentados bien interesantes, según evaluó el mismo creador de la actividad, Alain Bergala.

Elegir cuatro escuelas finalistas fue difícil. El criterio acordado para definirlas fue la responsabilidad y la calidad de participación. Sin embargo, como esos ítems fueron cumplidos por todas las escuelas participantes, tuvimos que considerar nuevos criterios que efectivamente consiguiesen establecer alguna diferencia. Y la diferencia estaba en las distancias o en las dificultades de acceso a los bienes de la cultura. La elección final –de una dificultad extrema–, tomada en compañía del equipo de los consultores y profesores del curso, acabó contemplando: CIEP 175 José Lins del Rego (São João de Meriti, Rio de Janeiro);

Colégio Estadual José Martins de la Costa (Nova Friburgo); escuela Municipal Vereador Antônio Ignácio Coello (Sant'Anna de Cebolas/Paraíba del Sul) y escuela Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Vidigal, Rio de Janeiro). Además de las escuelas contempladas, ofrecimos al Instituto Nacional de Surdos (INES) y al Instituto Benjamin Constant (IBC) una participación más intensa y directa en el proyecto, incorporándose al programa de extensión, concediéndoles apenas la formación y el acompañamiento de los primeros pasos de la escuela de cine. Ambas son escuelas federales, donde el acceso a los recursos es menos complejo y están situadas en barrios residenciales de Río de Janeiro, cercanas a la cinemateca y a buenas salas de cine. Además, necesitábamos operar juntos, descubriendo formas de trabajo y una metodología acorde a la especificidad de sus profesores y estudiantes. María Lucia Cunha, profesora del INES, ya venía desarrollando actividades con cine en la escuela. Asimismo, realizó un evento para inaugurar la escuela de Cine del INES, creando una pequeña cabina en el patio, donde "ocultó" una proyección para apenas diez espectadores. Proyectó quince minutos de imágenes de Lumière y Méliès. Largas filas se formaron para ver lo que estaba siendo proyectado "a escondidas". De esa experiencia inicial, fue preciso inventar tres nuevas señales para LIBRAS, Lenguaje Brasileño de Señas: "Cinematógrafo", C – con los dedos; "Lumière", L; y Méliès, una M. Este hecho simple expresa una enorme posibilidad. Leopoldina Pereira está realizando su doctorado sobre este proyecto, estudiando, en particular, las prácticas de la profesora. De las docentes del Instituto Benjamin Constant, Margareth Olegário nos conmovió porque era ciega de nacimiento. Su participación fue extremadamente emocionante para todos, incluso para ella misma, que decidió filmar uno de los ejercicios, proponiendo a los colegas cubrir sus ojos, para intentar pasar por su vivencia, en el curso.

En uno de los centros educativos rurales, Thiago Norton, profesor de historia de la escuela municipal Vereador Antônio Ignácio Coello, desarrollaba su maestría mientras realizaba las actividades de la escuela de cine y del cineclub en Sebolas, a más de tres horas de Río de Janeiro. La idea de hacer las sesiones del cineclub en la plaza fue un éxito rotundo, pero encontró un problema: el frío y la humedad del rocío afectaron el lente del proyector y la salud de los ancianos y de los niños y niñas muy pequeños.

La profesora Marta Cardoso, de la escuela municipal Prefeito Djalma Maranhão, situada en la comunidad del Vidigal, desarrolló su proyecto dentro de la disciplina de Educación Física, que permitió que todos los alumnos de la escuela tuvieran algún contacto con experiencias de cine en 2012. Los aplausos a los Minutos Lumière producidos por sus estudiantes, en el Festival de Río, fueron testimonio de un trabajo que sorprendió y emocionó al público de profesores y alumnos de las escuelas cariocas en la Mostra Geração (dedicada a las producciones escolares). El cineclub trajo la comunidad a la escuela.

En el Colégio Estadual fue creada la escuela CineZe, cuyo primer trabajo (los Minutos Lumière) ya obtuvo un inédito reconocimiento en el Festival de Río y en el Festival de Cine *Hacelo Corto*, de la Municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en cooperación con la Universidad de Buenos Aires y UNICEF, hacia donde viajaron con un pequeño grupo de alumnos, con ayuda de la Secretaría de Educación y de los comerciantes del barrio.

Glauber Domingues Resende, encargado de investigar sobre la posibilidad de construcción del "punto de escucha" en clases de cine, propuso actividades centradas en cuatro ejercicios. Los profesores avanzaron mucho porque hicieron dos clases por semana. El cineclub, realizado en horario escolar, también fue

un éxito. Hoy realiza su doctorado comparando los criterios de escucha con estudiantes sin problemas perceptivos, de baja visión, ciegos, hipoacústicos y sordos.

Greice Cohn, que participó en el curso como profesora del Centro Pedro II, actualmente está realizando un doctorado en cotutela en Paris I, investigando experiencias de videoarte y videoinstalación con sus estudiantes de los primeros años de enseñanza media.

Andreza Berti se incorporó al grupo oficialmente con su proyecto de doctorado, que investiga las actividades de cine que una combi llamada *Ciencia para poetas* de la Casa de la Ciencia de la UFRJ lleva a las escuelas públicas de Río. Ella investigará experiencias en Brasil y Barcelona con la producción de Minutos Lumière.

En el grupo de investigación continuamos reflexionando sobre la pedagogía de la creación en Godard (como aparece en nota al pie anterior, en 2013, también lanzamos un libro de la misma colección de éste, llamada Alteridad y Creación, sobre estos dos años de investigación de autoría de los colegas que dirigieron los seminarios, Ana Lucia y Mário Alves Coutinho). Luego seguimos intentando descubrir las huellas de los caminos de Kiarostami,[146] cineasta de la infancia y de la poesía. Su cine nos ha permitido establecer relaciones con el cine nacional para trabajar en las escuelas, en la cineteca, en el hospital, y pensar en esos otros caminos, nunca principales ni rectos, en los cuales buscamos siempre encontrar al otro para dialogar y descubrir alguna información rumbo a un destino explícitamente desconocido, revelando un guión que es también parte de un secreto que se va revelando, de a poco, incluso a los propios actores y miembros del equipo.

En 2012, Marina de Oliveira Rodrígues defendió su proyecto de maestría sobre "escuelas alternativas" en Brasil, estudiadas a

través de las lentes de la autonomía y de la creatividad. El tema de la educación alternativa ocupó un lugar destacado en el VI Encuentro Internacional de Cine y Educación de la UFRJ, y nuevamente aproximó a investigadores y cineastas para dialogar sobre *La educación prohibida*[147] y *Babás*.[148]

En relación a las actividades específicas de enseñanza en la universidad, fueron creados tópicos especiales en el Programa de Postgrado en Educación desde 2007 hasta 2013: Medios y Educación; Cine y Educación; Currículo y Lenguaje Cinematográfico en la Educación Básica; Cine, Educación y Aprendizaje, y Pedagogía de los Cineastas. En 2013 el programa incorporó como electivas las disciplinas Cine y Educación, y Pedagogía de la Imagen.

Durante todos esos años, la participación de algunos profesores e investigadores de esta área "entre el Cine y la Educación" nos iluminó con sus visitas en clases y presentaciones en el grupo de investigación: Hernani Heffner, Milene Gusmão, Rosália Duarte, Ines Teixeira, Cezar Migliorin, Anita Leandro, Luiz Rosemberg, Caio Cesaro, entre otros.

Este proyecto siempre procuró abordajes teórico-metodológicos que investigan las relaciones entre cine y educación, privilegiando lecturas de estudios de cine, de psicología y filosofía de la educación. La filosofía enriquece nuestros fundamentos: Walter Benjamin, Mikhail Bajtín, Jacques Rancière, Giorgio Agamben, entre otros. De los estudios de cine, especialmente Jean-Claude Bernardet, Jean Louis Comolli, Michelle Marie, Jacques Aumont, Philippe Dubois, Abbas Kiarostami, Anita Leandro, Cezar Migliorin, Ismail Xavier, Robert Bresson, Consuelo Lins, Jean-Luc Godard, Mário Alves Coutinho, entre otros. De la psicología: los principales son Henri Wallon, Lev Semenovich Vygotski, Virginia Kastrup. De la educación: John Dewey, São Boa Aventura, Inés Dusel, Henry Giroux, Elizabeth

Macedo, Carmen Teresa Gabriel, para iniciar una lista. Entre los referentes específicos de cine y educación, hemos leído a Alain Bergala, Rosália Duarte, Ines Teixeira, Milene Gusmão, Alicia Vega, Miguel Lopes, Marília Franco, Mónica Fantin, Gilka Girardello, Fabiana Marcello, Adriana Hoffman, Concepción Soares, Marília Franco, Maria Teresa Freitas, Moira Toledo, entre otros.

El abordaje metodológico ha sido de carácter cualitativo, con énfasis en el método del *análisis micro genético*, que permite hacer un análisis micro de registros macros y recortar, en esas situaciones filmadas, fragmentos para analizar los diálogos, identificando algunas categorías de lo "nuevo" que emergen en los discursos y en las prácticas de creación y aprendizaje, en contextos de interacción social, imposibles de categorizar a priori.

El cúmulo de actividades de extensión, a partir de 2012, transformó el estatus del proyecto en "programa" (conjunto de proyectos), y es, al mismo tiempo, campo empírico de la mayoría de las investigaciones desarrolladas por los alumnos en orientación (de grado y postgrado), e incluso por colegas que forman parte del grupo de estudios. Actualmente el programa CINEAD comporta trece proyectos: 1) Curso de extensión universitaria (mensual, de ocho horas, que se reedita y reconfigura desde 2007); 2) Curso de Perfeccionamiento de Cine en la escuela para profesores de Educación Básica (180 horas, concluido); 3) Escuela de Cine del Colegio de Aplicación de la UFRJ (desde 2008); 4) La escuela va a la Cineteca del MAM (desde 2010) (suspendido temporalmente); 5) ¿Cine en el hospital? (actividad semanal en la Unidad de Pacientes Internos –enfermerías–, y mensual en el ambulatorio de pacientes pediátricos con HIV, el día que van a retirar los medicamentos (desde 2010); 6) Creación de cuatro escuelas de cine en escuelas

de enseñanza fundamental,* de la red pública de Río de Janeiro (SEBRAE/FINEP/MC&T) (2011/2013); 7) Creación del Centro de Referencia en Investigación y Docencia en Cine y Educación traducido en el Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual de la FE/UFRJ (el laboratorio está abierto al público desde las 8h a las 19h, de lunes a viernes, desde 2010); 8) Cineclub Educación en Pantalla (desde 2010); 9) Creación y acompañamiento de la escuela de cine en el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES) (desde 2012); 10) Creación y acompañamiento de la escuela de Cine en el Instituto Benjamin Constant (IBC), escuela de ciegos y de baja visión (a partir de 2013); 11) Desde 2012, está en marcha, el proyecto de cine con exhibición de películas de la Programadora Brasil y análisis creativo de los cortos realizados con las mujeres cuidadoras de las guarderías de la Comunidad de la Maré, ofrecido en cooperación con el Centro de Referencia de Mujeres de la Maré, *Carminha Rosa*; 12) Desde 2013, el Proyecto "Cine y vejez: la imaginación reinventando la memoria", en cooperación con el Centro de Estudios de Investigación en Envejecimiento y seis asilos de ancianos del Estado; y 13) Creación de la escuela de cine de la Escuela de Educación Infantil de la UFRJ, antigua guardería que este año se transformó en escuela y buscó iniciar su nuevo estatus con un proyecto de cine como marca particular de su flamante proyecto político pedagógico.

El equipo actualmente está compuesto por 43 miembros, que incluye desde los consultores que nos acompañan desde 2006, hasta el más nuevo becario de extensión universitaria. La distribución y la articulación de las tareas están organizadas de modo que los alumnos de pregrado siempre acompañen las actividades

* En Brasil la educación básica abarca desde los 0 a los 18 años. La infantil (0-5), Fundamental (6-13) y Media (14-18). En este caso, se trata de la equivalente a nuestra enseñanza básica.

desarrolladas –en diferentes espacios– por los alumnos de maestría y doctorado y de los profesores y colegas responsables. De este modo esperamos investigar, aprender, enseñar y divulgar las relaciones entre cine y educación, articulando enseñanza, investigación y extensión de la forma más vital posible.

Algunas palabras para imaginar nuevos comienzos

Es difícil identificar los "resultados" de esta investigación, aunque yo considere que es posible identificar brotes de su fertilidad todo el tiempo. El grupo gesta, de forma continua, brazos –en cada nuevo alumno de maestría y doctorado– con un significativo compromiso sociopolítico, que se diversifica en las actividades de extensión, en que investigadores, profesores y estudiantes descubrimos un espacio/tiempo de encuentro, diálogo e invención.

Nuestra experiencia nos revela que la potencia de la zona fronteriza entre el cine y la educación es pedagógica, estética y políticamente fértil para profundizar el conocimiento de sí y del mundo. Cuando esto sucede en el espacio escolar, la posibilidad de desestabilizar certezas y cuestionar valores se torna una experiencia de ver y rever el mundo y lo que hemos aprendido en él. El lente de la cámara parece circunscribir, recortar aquello que deseamos conocer, marcado por el ritmo del tiempo. Esta experiencia nos invita a restaurar el valor de la ignorancia, como aquello que permea deseo y conocimiento. Hacer una experiencia de introducción al cine, dentro y fuera de la escuela, trae, para profesores y alumnos de educación básica, aprendizajes específicos, además de los indicios de que no es posible ver y saber, desde el punto de vista individual, y en esto gana fuerza la presencia del otro en la construcción social del conocimiento. El cine, también como un otro, amplía nuestro conocimiento del mundo, del tiempo y de nosotros mismos. La posibilidad

de identificar esa relación entre yo y el otro, mediada por la cámara, constituye un resorte para activar la tensión entre dos estados cuya potencia pedagógica el cine mueve con especial competencia: creer y dudar. Transitar entre esos dos polos que paralelamente nos aproximan desde cierta materialidad de lo real hacia lo infinito del imaginario, ejercita la imaginación de profesores y alumnos en dos gestos fundadores de la educación: descubrir e inventar el mundo.

Ver cine y hacer experiencias de cine-arte renueva, en el aprendizaje, la vitalidad de aprender, como acción y movimiento. Es parte del aprendizaje de ese arte el descubrir aquello que el cine muestra y oculta, y en ese ejercicio de mirar y de escuchar, revelamos una pista más para la educación: restaurar el misterio como elemento intrínseco de la construcción del conocimiento en un determinado espacio y tiempo.

A partir del cine pensamos el tiempo, inventamos la memoria y recordamos el futuro. Incluso, vislumbramos el tiempo necesario para "dar tiempo" a los diferentes estilos de aprendizajes de cada uno. Tiempo para redescubrir el tiempo a través de la cámara, que es otro tiempo, *esculpido*,[149] no cronológico. Investigar experiencias de cine en la educación nos devuelve la creencia en nosotros mismos y en el mundo. En esas creencias, revisamos los valores que cargamos como imposiciones invisibles, y podemos personalizarlos. O por lo menos "hacemos de cuenta que", alguna vez, elegimos algo de lo que consideramos esencial para nuestras vidas, desaprendiendo, día a día, algo nuevo. Descubrir nuestra imperfección y lo inacabado de ser (¿humanos?) afirma la importancia que el otro tiene para completar, afectar y modificarnos. Investigar, producir y diversificar experiencias de introducción al cine se transforma en un pretexto para continuar estudiando, inventando y diversificando modos de relación entre el cine y la educación.

Referencias

1 BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades/34, 2005.

2 SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes.* Petrópolis: Vozes, 2012.

3 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007

4 RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado.* Buenos Aires: Manantial, 2010, p. 19

5 XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema.* Rio de Janeiro: Graal, 1983.

6 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Os 5 sentidos.* São Paulo: Global, 2009, p. 9.

7 COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

8 PHILIBERT, N. *apud* COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 171.

9 MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossiê: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. *Revista Contemporânea de Educação,* Rio de Janeiro, vol. 5, núm. 9, pp. 104-110, jan./jul. 2010.

10 BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil. Investigaciones psicológicas.* La Habana: Pueblo y Educación, 1976.

11 DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard.* Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004, p. 75.

12 KODNER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia.* Rio de Janeiro: Campus, 1998.

13 BAUDELAIRE, Charles. *El pintor de la vida moderna.* Murcia, José López Albaladejo, 2007, p. 113.

14 LEANDRO, Anita. O Ponto de vista. *Revista Contemporânea de educação.* Rio de Janeiro, vol. 5, núm. 10, pp. 80-86, jul./dez. 2010. p. 80.

15 BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades/34, 2005, p. 93.

16 AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e Historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo. 2001

17 COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 28.

18 VYGOTSKI, Lev Semenovich. *La Imaginación y el Arte en la Infancia.* Madrid: Akal, 2000.

19 VYGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. En: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis, VYGOTSKI, Lev Semenovich et al. *Psicologia e pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Moraes, 1991.

20 VYGOTSKI, Lev Semenovich. *La Imaginación y el Arte en la Infancia.* Madrid: Akal, 2000, p. 7

21 PASOLINI, Pier Paolo, *Empirismo Herege.* Lisboa: Asírio & Alvim, 1982.

22 MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossiê: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. *Revista Contemporânea de Educação,* Rio de Janeiro, vol. 5, núm. 9, pp. 104-110, jan./jul. 2010.

23 FRESQUET, Adriana Mabel; NANCHERY, Clarissa. *Abecedário de cinema com Alain Bergala.* Rio de Janeiro: LECAV, 2012. DVD. 36', cor.

24 DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. (org.) *Piaget, Vygotski y Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992, p. 86.

25 VYGOTSKI, Lev Semenovich. *La Imaginación y el Arte en la Infancia.* Madrid: Akal, 2000, pp. 24-25.

26 BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades/34, 2005.

27 ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

28 EBERT, Roger. *A magia do cinema.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

29 KASTRUPF, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema de devir-mestre. *Educação & Sociedade,* Campinas, vol. 26, núm. 93, pp. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

30 FRESQUET, Adriana. O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. In: LEONEL, Juliana de Melo; MENDONCA, Ricardo Fabrino. *Audiovisual comunitário y educação: histórias, processos y produtos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

31 BRESSON, Robert. *Notas sobre o cinematógrafo.* São Paulo: Iluminuras, 2005, p. 55.

32 AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

33 COUTINHO, Mário Alves. O prazer material de escrever, *Devires.* Belo Horizonte, vol. 4, núm. 1, pp. 84-101, jan./jun. 2007. Entrevista com Alain Bergala.

34 COUTINHO, Mário Alves. O prazer material de escrever, *Devires.* Belo Horizonte, vol. 4, núm. 1, p. 86, jan./jun. 2007. Entrevista com Alain Bergala.

35 BERGALA, Alain. *Abbas Kiarostami.* Paris: *Cahiers du Cinéma,* 2004.

36 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma,* 2006, p. 11.

37 KAFKA, Franz. *Parábolas y Paradojas.* Buenos Aires: Fraterna, 1979, p. 29.
38 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006, p. 62.
39 BOGDANOVICH, Peter. *Esto es Orson Welles.* Sao Paulo: Globo, 1992. Entrevistas.
40 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006, p. 46.
41 BERGMAN, Ingmar. *Imagens.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.
42 BERGALA, Alain. *L'hipothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006, p. 97.
43 GODARD, Jean-Luc. Você quer fazer cinema? Pegue una cámera! In: TIRARD, Laurent. *Grandes Diretores de Cinema.* Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
44 DANEY, Serge. *A rampa.* Rio de Janeiro: Cosac & Naif, 2007.
45 TRUFFAUT, François. *O prazer dos olhos. Escritos sobre cinema.* Rio de Janeiro: Zahar, p. 36.
46 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006.
47 ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: una coisa de cine; una coisa de educación también. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Nunca fomos humanos: en los rastros del sujeito.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
48 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et Ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006, p. 123.
49 *Cinema paradiso* (Dir. Giuseppe Tornatore, Italia, 1988).
50 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006, p. 134.
51 PAPA, Dolores. *Nelson Pereira de los Santos. una Cinebiografia del Brasil. Rio, 40 Graus 50 años.* Río de Janeiro: UFRJ, 2005.
52 TRUFFAUT, François. *O prazer de os olhos. Escritos sobre cine.* Rio de Janeiro: Zahar, p. 36.
53 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006.
54 RABIGUER, Michael. *Direção de cinema. Técnicas e estética.* Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007, p. 410.
55 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006, p. 190.
56 *Le Ballon Rouge* (Dir. Albert Lamorisse, Francia, 1956).

57 DRUON, Maurice. *O menino do dedo verde.* Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
58 FRÉMAUX, Thierry; PAÏNI, Dominique; LAMOTTE, Jean Marc. *Autocromos. Lumière, O tempo da cor.* Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2009.
59 NOVOA, Jorge; FRESATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história.* Salvador: EDUFBA; São Paulo: UNESP, 2009.
60 AUMONT, Jacques. *O olho interminável [cine y pintura].* Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2004, p. 27.
61 FRÉMAUX, Thierry; PAÏNI, Dominique; LAMOTTE, Jean Marc. *Autocromos. Lumière, o tempo da cor.* Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2009.
62 AUMONT, Jacques. *O olho interminável [cine y pintura].* Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2004, p. 311.
63 *Un efecto de luz* (Dir. Wim Wenders, Alemania, 1995).
64 *Hugo* (Dir. Martin Scorsese, Estados Unidos, 2011).
65 AUMONT, Jacques. *O olho interminável [cine y pintura].* Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2004, p. 12.
66 TEIXEIRA, Inés; LARROSA, Jorge; LOPES, José Miguel. (Org.). *A infância vai ao cinema.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
67 COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008, pp. 93-94.
68 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006, p. 206.
69 BARROS, M. *Manoel de Barros por Pedro Paulo Rangel y Manoel de Barros.* Coleção Poesia falada. Brasil: Luz de la Ciudad, 2001. vol. 8. Disco compacto (53 min.): digital, estéreo LCPF 008.
70 BARROS, Manoel. Tratado geral das grandezas do ínfimo. In: *Poesia completa.* São Paulo: LeYa, 2010, pp. 397-421.
71 Extracto sacado de Entrevista a Godard. *Cahiers du cinéma*, 138, diciembre de 1962 (Número especial *Nouvelle Vague*) Traducción: Marta Mendes Cahiers. Consultado en: http://pt.scribd.com/doc/51730117/Godard-Entrevista-sobre-Vivre-sa-Vie#download, 11. 03. 2013.
72 NOVOA, Jorge; FRESATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (org.). *Cinematógrafo: Um Olhar sobre a história.* Salvador: EDUFBA; São Paulo: UNESP, 2009, p. 161.
73 BARROS, Manoel. Matéria de poesia. Em: *Poesia completa.* São Paulo: LeYa, 2010, pp. 144-148.
74 COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 20.
75 BRESSON, Robert. *Notas sobre o cinematógrafo.* São Paulo: Illuminuras 2005, p. 17.

76 AUMONT, Jacques. *O olho interminável [cine y pintura]*. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2004, p. 27
77 COSTA, Flavia Cesarino. Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*. São Paulo: Papirus, 2007.
78 Entrevista de Alain Bergala a Abbas Kiarostami. Traducción: Mirna Juliana Santos Fonseca. Em: *Onde fica la Casa del mi Amigo*, DVD 2. Coleción *L'Eden*.
79 SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *El principito*. Buenos Aires: EMECE, 2010.
80 RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contracampo, 2012.
81 BARROS, Manoel. Tratado geral das grandezas del ínfimo. In: *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2010, p. 457.
82 *Lumière & Compagnie* (Dir. Jacques Rivette, Arthur Penn, Yousef Chahine, Gabriel Axel, Nadine Trintignant, David Lynch, Liv Ullmann, Lucian Pintilie, Yoshishige Yoshida, Ismail Merchant, Andrei Konchalovsky, James Ivory, Vicente Aranda, Claude Lelouch, Costa-Gavras, John Boorman, Francis Girod, Wim Wenders, Fernando Trueba, Helma Sanders-Brahms, Hugh Hudson, Alain Corneau, Claude Miller, Patrice Leconte, Bigas Luna, Raymond Depardon, Lase Hallström, Gaston Kaboré, Peter Greenaway, Spike Lee, Michael Haneke, Abbas Kiarostami, Yimó Zhang, Jerry Schatzberg, Régis Wargnier, Theodoros Angelopoulos, Idrisa Ouedraogo, Cédric Klapisch, Jaco van Dormael, Sarah Moon, Merzak Allouache; Francia, España, Suecia, Dinamarca, China, Japón, Alemania; 1995).
83 COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 81.
84 *Esto no es una película* (Dir. Jafar Panahi y Mojtaba Mirtahmasb, Irã, 2011).
85 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006.
86 BUÑUEL, Luis. *Meu último suspiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p.127.
87 BUÑUEL, Luis. *Meu último suspiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 142.
88 GODARD, Jean-Luc. *Introdução a uma verdadera história do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 46.
89 GODARD, Jean-Luc. Voce quer hacer cine? Pegue una cámara! In: TIRARD, Laurent. *Grandes Diretores de Cinema*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
90 DUSSEL, Inés. "Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital", en: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura y instituciones*. Rosario, FLACSO/Homo Sapiens, 2012, pp. 183-213.
91 PRENSKI, M. Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, vol. 9, núm. 5, Oct. 2001, pp. 1-6.
92 THOMAS, M. (ed.) *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology and the New Literacies*. New York & London: Routledge, 2011.

93 KAHN, Salman. *Um mundo, uma escola. A educação reinventada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
94 GODARD, Jean-Luc. Voce quer facer cinema? Pegue una cámera! In: TIRARD, Laurent. *Grandes Diretores de Cinema*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 243.
95 COUTINHO, Mário Alves. O prazer material de escrever. *Devires*, Belo Horizonte, vol. 4, núm. 1, jan./jun, 2007, pp. 84-101. Entrevista com Alain Bergala.
96 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006.
97 GODARD, Jean-Luc. Voce quer facer cinema? Pegue una cámera! In: TIRARD, Laurent. *Grandes Diretores de Cine*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
98 COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
99 AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001, p. 19.
100 BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/34, 2005, p. 107.
101 POSTMAN, Neil. *O desaparecimento de la infancia*. São Paulo: Groperia, 1999, p. 18.
102 LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. São Paulo: Rocco, 1998, p. 12.
103 AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
104 AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
105 BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/34, 2005.
106 AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001, p. 101.
107 AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
108 AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitiempo, 2007.
109 AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitiempo, 2007.
110 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.
111 BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/34, 2005, p. 25.
112 BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2010.
113 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco liçoes sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
114 BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema?* São Paulo: Brasiliense, 1980.
115 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco liçoes sobre la emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

116 BERGALA, Alain. *L'hypothèse Cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Paris: Petite Bibliothèque des *Cahiers du Cinéma*, 2006.
117 GUIMARÃES, Cao. In: HALLAK D'ANGELO, Raquel; HALLAK D'ANGELLO, Fernanda. *Cinema sem fronteiras. 15 anos da mostra de cinema de Tiradentes. Reflexões sobre o cinema brasileiro 1998-2012.* Belo Horizonte: Universo, 2012. Entrevista.
118 RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado.* Buenos Aires: Manantial, 2010, p. 17.
119 RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado.* Buenos Aires: Manantial, 2010, p. 18.
120 RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado.* Buenos Aires: Manantial, 2010.
121 MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossie: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. *Revista Contemporânea de Educação,* Rio de Janeiro, vol. 5, nº9, pp. 104-110, jan./jul. 2010.
122 DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard.* Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004, p. 20.
123 DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard.* Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004, p. 22.
124 FREUD, Sigmund. Prefácio a "Juventude desorientada" de Aichhom. In: SALOMÃO, J. (Ed.) *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud,* Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 19.
125 LEANDRO, Anita. O Punto de vista. *Revista Contemporânea de educação.* Rio de Janeiro, vol. 5, nº10, pp. 80-86, jul./dez. 2010.
126 DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard.* Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004, p. 20.
127 DANEY, Serge. *A rampa.* Rio de Janeiro: Cosac & Naif, 2007.
128 DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard.* Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2004, p. 22.
129 BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 21.
130 *El hombre de una cámara* (Dir. Dziga Vertov, Rusia, 1929).
131 COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida* – Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
132 FRESQUET, Adriana. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala y Núria Aidelman Feldman* – UFRJ GT-16: Educação y Comunicação, ANPED 2008.
133 BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades/34, 2005, p. 25.
134 AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
135 BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros,* São Paulo: Planeta, 2010.

136 FRESQUET, Adriana. *Imagens do desaprender. Uma experiência de aprender com cinema.* Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/UFRJ, 2007.
137 FRESQUET, Adriana Mabel; XAVIER, Márcia Regina (Org.). *Novas imagens do desaprender. Uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola.* Rio de Janeiro: Booklink /CINEAD/ LISE/CINEAD, 2008.
138 FRESQUET, Adriana. *Aprender com experiências do cinema. Desaprender com imagens a Educação.* Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/LISE/UFRJ, 2009.
139 *Rio 40 graus* (Dir. Nelson Pereira dos Santos, Río de Janeiro, 1954/55)
140 *Nanook, the North* (Dir. Robert Flaherty, Estados Unidos, 1922).
141 COUTINHO, Mário Alves. O prazer material de escrever, *Devires.* Belo Horizonte, vol. 4, nº1, p. 86, jan./jun. 2007. Entrevista com Alain Bergala.
142 COUTINHO, Mário Alves. *Escrever com a câmera. A literatura cinematográfica de Jean-Luc Godard.* Belo Horizonte: Crisálida, 2010.
143 *Onde fica a casa do mi amigo* (Dir. Abbas Kiarostami, Irán, 1987).
144 *El pequeño fugitivo* (Dir. Morris Engel, Ray Ashley y Ruth Orkin; Estados Unidos, 1953).
145 *Mutum* (Dir. Sandra Kogut, Brasil, 2007).
146 BERNARDET, Jean-Claude. *Caminhos de Kiarostami.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
147 *La Educación Prohibida* (Dir. German Doin Campos, Argentina, 2012).
148 *Babás* (Dir. Consuelo Lins, Brasil, 2010).
149 TARKOVSKI, André. *Esculpir o tempo.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.